



Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario
Trabajo Integrador Final

Título: Juegos y espacios lúdicos en niños y niñas de 6 a 13 años de diferentes contextos.

Modalidad de Presentación: Investigación de Campo

Autora: Florencia Gschwind

Legajo: G-2535/6

Docente Responsable: Dra. Ana Borgobello

-AÑO 2022-

1

**RESÚMEN Y PALABRAS CLAVE 2 TEMA Y PROBLEMA 3 OBJETIVO GENERAL Y
ESPECÍFICOS, HIPÓTESIS 4 MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES 5**

RESÚMEN

Esta investigación de campo, realizada en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas de la Facultad de Psicología (UNR), compara los tipos de juegos, objetos, elementos, materiales y juguetes utilizados para el desarrollo del mismo y los espacios lúdicos utilizados por niños y niñas en edad escolar pertenecientes a dos escuelas con diferentes contextos en una ciudad de aproximadamente 20.000 habitantes de la Provincia de Santa Fe. En este estudio participaron 179 alumnos de primero a séptimo grado, 90 pertenecientes a una escuela privada y 89 a una escuela pública, las directoras de ambas escuelas y tres docentes correspondientes a los grados de primero, cuarto y séptimo. La investigadora registró los datos a través de un cuestionario semiestructurado sobre juegos, adaptado de la versión niños (N) aplicado a los niños/as de la muestra. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a las directoras y maestras de ambas escuelas.

Se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo de las respuestas obtenidas por los niños/as y se hizo un análisis de contenido cualitativo de las entrevistas. Los resultados permiten observar que los juegos preferidos en niños de 6 a 13 años son los juegos motores y en segundo lugar los juegos electrónicos. Existen diferencias en cuanto al acceso a objetos y juegos electrónicos en relación al contexto. Los espacios lúdicos como vereda, calle, plazas o parques son los más elegidos por los niños/as en situación más vulnerable y los lugares como clubes son más frecuentados por niños/as con mayores posibilidades económicas. Existen algunas variaciones respecto de las preferencias de juego según los grupos etarios de 6 a 9 y de 10 a 13, siendo los juegos simbólicos mucho más jugados por el primer grupo que por el segundo. Se presentan discrepancias en las elecciones de juego en función del género, los juegos electrónicos son más jugados por el género masculino y el resto por el femenino. Se discuten por último las implicancias del avance de esta cultura de la virtualidad en la constitución subjetiva de los niños/as y cómo el desigual acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad parecen influir en el aumento de esta brecha digital.

Palabras clave: Juego, espacios lúdicos, contexto, género, niñez escolar.

TEMA Y PROBLEMA

En la actualidad puede observarse en distintos ámbitos que la infancia nos confronta con nuevas formas de jugar y con nuevos intermediarios del juego, entre ellos los producidos a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías.

Estos cambios en el jugar y en sus soportes materiales, que progresiva e inevitablemente se van extendiendo, es necesario que sean tenidos en cuenta por los profesionales de la psicología que se interesan por las problemáticas infantiles. Conocerlos, comprenderlos, encontrar nexos con la función y el sentido del juego, para, a partir de allí asumir una postura activa en cuanto a su estimación y desestimación en las prácticas profesionales psicológicas.

Según UNICEF (2018), el juego es un motor del desarrollo integral: a nivel emocional, social, motor y cognitivo. Potencia aprendizajes relacionados con la

internalización de normas, la regulación del impulso y el desarrollo del pensamiento. Permite ampliar la confianza en otras personas y desarrolla la autoestima. Es una experiencia de aprendizaje.

El juego es un derecho de la niñez, pero se tienen distintas oportunidades de jugar según las condiciones de vida. Está presente en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989) y en la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005). Allí se establece, en el artículo 20, la necesidad de reconocimiento y resguardo a través de políticas públicas del derecho al juego recreativo de niños, niñas y adolescentes.

Desde una perspectiva psicológica se hace énfasis en el valor central del juego como actividad principal de la infancia. Sostienen que el juego es fundamental en la constitución de la subjetividad, entendiendo a esta como producto histórico, no sólo en el sentido de que surge de un proceso de constitución del psiquismo en general, sino que es efecto de ciertas variables históricas en el sentido de historia social, que varían en las diferentes culturas y sufre transformaciones a partir de las mutaciones que se dan en los sistemas históricos – políticos (Bleichmar 2005).

Es, además, la actividad que posibilita la elaboración psíquica, estructurante del psiquismo. Es medio e instrumento de la conflictiva infantil. El juego tiene, a su vez, un valor social ya que a partir de esta actividad se adquieren papeles y roles complementarios y esta apropiación de la realidad social y cultural hace que pueda ser transformada.

Öfele (2002), Directora del Instituto de Investigación y Formación en Juego, afirma que este es una característica inherente al ser humano, que en todas las épocas se ha jugado, sin limitarse tampoco a una edad determinada; lo que varía son las expresiones, estilos y tipos, pero el juego forma parte del ser humano y es éste un aspecto que lo mantiene vital.

El juego requiere, además de recursos u objetos, de un escenario físico denominado “espacio lúdico”, que se encuentre disponible para jugar y siendo de gran importancia para su desarrollo (Stefani et al., 2014).

Fundamentación de la relevancia del Problema

Si bien se puede inferir que el juego es una característica inherente al ser humano y sin el mismo no sería factible pensar a las infancias, se vislumbran varios aspectos que podrían influir sobre éste, transversalizarlo, condicionarlo y/o repercutir sobre las elecciones de temas de juego. Además, el juego es contextual e históricamente determinado por lo que, las investigaciones sobre esta temática requieren estudios en distintos tiempos y espacios.

Asimismo, la construcción de las infancias en relación a los momentos vitales del desarrollo de las personas como la construcción de sus identidades se dan en tiempos epocales que varían a lo largo de la historia.

En consonancia, considero importante no descuidar la dimensión temporal en la que se realiza este estudio, partiendo de la conjetura de que la situación de Aislamiento

4

Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) dado desde marzo de 2020 habría afectado no solo la salud física sino emocional e intelectual de niños, niñas y adolescentes. Es por ello que se prestará especial atención a los relatos que se recabarán de los niños mediante la aplicación del cuestionario.

Es por esos motivos que en la presente investigación se toman las variables: contexto, género y edad, para indagar su relación con las elecciones de tipos de juegos y espacios lúdicos. Realizando un registro organizado de este patrimonio cultural que son los juegos infantiles.

OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS, HIPÓTESIS

Objetivo general:

- Describir los tipos de juego y espacios lúdicos elegidos por niños y niñas que cursan primero a séptimo grado y su relación con el contexto, el género y la edad, en una ciudad de la Provincia de Santa Fe.

Objetivos específicos:

- Identificar los tipos de juego y espacios lúdicos que prevalecen en los niños y niñas de la muestra.
- Establecer posibles relaciones entre el contexto y los tipos de juego y espacios lúdicos.
- Indagar posibles relaciones entre el género y los tipos de juegos.
- Conocer las diferencias existentes entre la edad y la elección de los tipos de juego.
- Explorar las opiniones del personal directivo y docente acerca de juego y escuela.

- Existen diferencias entre los tipos de juego y espacios lúdicos de acuerdo al contexto.
- Se presentan diferencias en la elección de los tipos de juego de acuerdo al género.
- Existen diferencias en la elección de los tipos de juego según los períodos de la niñez escolar.

5

MARCO TEÓRICO

Juego

Aportes psicoanalíticos a la teoría del juego.

El juego en el psicoanálisis de Freud reviste al menos dos sentidos a lo largo de su obra que se expresan y reformulan a partir de sus desarrollos teóricos y clínicos (Bareiro, 2017). Dentro de esta movilidad epistémica/clínica propia del psicoanálisis, el juego adquiere al menos dos perspectivas en relación a la primera y segunda tópica freudiana. Bajo el paradigma de la primera, el juego no aparece como recurso de la técnica analítica, sino como actividad propia de la infancia que procesa afectos, deseos y objetos. Esto es, por fuera del encuadre terapéutico. Ya en la *Interpretación de los sueños* (1900) el juego es una modalidad propia de la niñez ligada a la búsqueda de placer, de índole sexual, donde el cuerpo en movimiento es la vez sede y fin de esa exploración “no es raro que estos juegos de movimiento, en sí inocentes, despierten sensaciones sexuales”. El niño experimenta placer a través de diversos objetos como la hamaca o reproduce a partir de determinados recuerdos como las acrobacias del circo. Lo interesante es, por un lado, el postulado teórico que indica sexualidad en la niñez. Esta no se remite a la genitalidad sino a la excitación corporal que, bajo el carácter económico del aparato psíquico, descarga esa cantidad transformándola en placer su cancelación. Con ello no se refiere a algo meramente mecánico, por el contrario, interviene la fantasía como escenario donde juego y sexualidad se vinculan.

El texto *Tres ensayos de la teoría sexual* (1905) implica un avance importante sobre la comprensión de la infancia y el jugar en la niñez. Al abandonar la teoría de la seducción por el de la fantasía profundiza el camino iniciado en el texto anterior. El niño elabora en el jugar la energía sexual a través de la repetición. Mediante el neologismo *psicosexualidad* piensa en el conjunto de manifestaciones que agrupa la “función sexual” psíquica del inconsciente. Su origen se puede rastrear en las etapas tempranas bajo actividades como el chupeteo donde “lo sexual” se define como lugar estratégico y sintomático del conflicto psíquico (Assoun, 2006, citado por Bareiro, 2017). Es en la acción muscular que el placer reaparece vinculando vida erótica y juego.

Con *El creador literario y el fantaseo* (1908) profundiza aún más la cuestión del jugar analizándolo junto con la creatividad, la fantasía y la cultura. Para Sigmund Freud, la base del juego infantil es la poesía. El niño se comporta como un poeta en la medida que se muestra como creador de un mundo nuevo. Bajo esta posibilidad radica la capacidad del jugar como transformadora del entorno, dándole un nuevo sentido en donde el niño se realiza como creador de ese universo al que le dedica su tiempo y atención. Este jugar no diferencia si es en soledad o junto con otros, pero tiene la particularidad de que “forma un sistema psíquico cerrado a los *finés del juego*” (Freud, 1908, citado por Bareiro, 2017). Se trata de crear nuevas significaciones del mundo, a partir de lo que ya existe. Pero no se trata solo de inventar, sino también de imitar. El niño, reproduce el hacer del adulto, al que Freud comprende que no es más que el deseo infantil de “ser grande”. Este deseo se sostiene en la medida que el niño juega para sí. Esto es, que el jugar no es solo invención y transformación, sino elaboración e imitación del mundo al que va asimilando a través del jugar.

Ahora bien, bajo el origen del jugar infantil se comprende el talento del poeta adulto. Freud, siguiendo el análisis de la autora, realiza aquí una serie de oposiciones. El jugar responde a la simiente del artista, que son a su vez, los contrarios de la realidad efectiva y la fantasía del neurótico. A medida que el niño crece, la realidad muestra sus fuerzas contra la búsqueda de placer. Ello implica un proceso que ya en *Tres ensayos* había anunciado que es el problema entre principio de placer vs principio de realidad, como dualidad conflictiva y excluyente. Al punto tal que se *debe renunciar* al placer en pos de la potencia de la realidad efectiva que, hasta etapas tempranas, eran la razón de su entusiasmo. Sin embargo, bien aclara que en lo que se refiere al placer no es posible una renuncia cabal, sino permutaciones y transformaciones:

6

En verdad, no podemos renunciar a nada; solo cambiamos una cosa por otra; lo que parece ser una renuncia es en realidad una formación de sustituto o subrogado. Así, el adulto cuando cesa de jugar, sólo resigna el apuntalamiento en objetos reales; vez de *jugar* ahora *fantasea*. Construye castillos en el aire., crea lo que se llama sueños diurnos” (Freud, 1908, citado por Bareiro, 2017)

Esta tensión entre jugar y sueño diurno, constituye la diferencia entre la creatividad artística y fantasía neurótica. Mientras que el jugar no presta atención a la exposición y el arte se nutre de ella; el fantaseo guarda el infantilismo de la sexualidad tras los diques que ya mencionara Freud en otros textos: vergüenza, asco y moral. Éstos son modos en que la cesura opera sobre la realidad del inconsciente. Por el contrario, el artista hace de ella su fuente principal, transformándola en obra de arte. Lo que tienen ambas en común es que “la creación poética como el sueño diurno, son continuación y sustituto de los antiguos juegos de los niños” (Freud, 1908, citado por Bareiro, 2017)

Lo que se establece aquí es una bifurcación sobre la transformación del jugar, y que se puede comprender a partir de los desarrollos en la primera tópica, que esquemáticamente pueden resumirse de la siguiente manera: es en el enfrentamiento entre la pulsión que reclama su satisfacción y las prohibiciones morales, que el yo se defiende del dolor reprimiendo el deseo que causa esa incompatibilidad. La represión se origina a partir del conflicto psíquico entre ambas. Si en la infancia, el deseo era motor del jugar; éste se trueca de acuerdo a las posibilidades de elaboración. En el artista provocará su creatividad y en el neurótico, en el fantasear del que se avergüenza. Sin embargo, Freud abre una tercera posibilidad que es el sentido del humor. De esta manera, la satisfacción propia del juego se mantiene: se juega por placer, placer de pensamiento, de la palabra, de la sexualidad, de la creación (Lewin, 2004:358)

Con *Más allá del principio del placer* (1919), Freud inaugura la fase final de sus concepciones. El juego que describe en este texto responde a una observación sobre su nieto. Para resumirlo en breves palabras: el niño arroja un carretel atado con un piolín.

Cuando lo aleja emite “o-o-o” (*Fort*: “se fue”) y al tirar y acercarlo nuevamente dice “Da” (“acá está”). La repetición “incansable”, según Freud, del juego reside la más de las veces en el *Fort*, aunque el placer se corresponde al segundo. El análisis que realiza es el siguiente: el juego es la elaboración activa de un sufrimiento vivido pasivamente (“*Fort*”), en este caso, la ausencia temporal de la madre. La aceptación de la renuncia del objeto de amor, se encuentra elaborado en el juego mismo. Freud no rechaza las condiciones anteriores del jugar relativos a la primera tópica (ganancia de placer, deseo de “ser grande”, imitación), sino que lo complejiza al otorgarle goce en lo lúdico a partir de la reproducción de situaciones displacenteras:

“Así nos convencemos de que aún bajo el imperio del principio de placer existen suficientes medios y vías para convertir el objeto de recuerdo y elaboración anímica lo que es en sí mismo displacentero (...) esto atestigua tendencias que serían más originarias que el principio de placer e independientes de él” (Freud, 1919, citado por Bareiro, 2017).

Continuando con los aportes sobre el juego posteriores a 1920, cabe citar “La pérdida de realidad en las neurosis y psicosis” (1924) en el cual Freud establece diferencias entre neurosis y psicosis a partir del modo en que el yo se relaciona con la realidad. El neurótico intenta sustituir la realidad por otra más acorde al deseo y para construir ese fragmento, recurre al mundo de fantasía, que denomina aquí “la cámara del tesoro”. El psicótico también recurre a él -al mundo de fantasía-, pero con la diferencia que el mundo fantástico de la psicosis, intenta reemplazar a la realidad exterior. En relación al neurótico agrega que le gusta apuntalarse, como los niños en el juego, en un fragmento de realidad diferente del cual fue preciso defenderse, “... y un sentido secreto, que de manera no del todo acertada llamamos simbólico...” (Freud, 1924, citado por Bareiro, 2017).

En “Sobre la sexualidad femenina” (1931), Freud retoma lo ya propuesto en “Más allá del principio de placer” (1920) en relación a la tendencia del niño a hacer activo en el juego aquello vivido pasivamente, tomando en cuenta los juegos de las niñas con sus muñecos.

7

Melanie Klein, partiendo de la idea de Freud respecto a la falta de palabras o asociaciones verbales en los niños (1921) encuentra en el juego, una técnica de análisis homologable a la regla fundamental freudiana; “...ya que, jugando, el niño habla y dice toda clase de cosas que tienen el valor de asociaciones genuinas.” (Klein, 1932, citado por Bardi et al., 2011).

Klein considera que el juego es un medio de expresión simbólica de fantasías, deseos y experiencias, a través del cual el niño elabora situaciones traumáticas y siente alivio de la presión superyoica a través del mecanismo de personificación (Klein, 1929, citado por Bardi et al., 2011). Al representar el papel el niño puede separar las ideas imperantes en su inconsciente y expulsarlas, mediante la escisión y proyección de imagos, con una consecuente sensación de alivio (Bardi et al., 2011)

Klein (1929, citado por Bardi et al., 2011) entiende que el juego proporciona alivio y placer porque se descargan las fantasías masturbatorias y se suprime el gasto energético empleado por la represión.

Cuando un niño juega, utiliza los mismos medios de expresión arcaicos que en el sueño: desplazamiento, condensación y simbolización; sólo es posible comprender su significado empleando el mismo método que Freud utilizó con los sueños: el desciframiento. Esta homologación del juego con el sueño le permitió sostener a M. Klein (1926, citado por Bardi et al., 2011) que el juego es la vía regia para acceder al inconsciente del niño.

Klein (1932, citado por Bardi et al., 2011) advierte que el simbolismo es solo una

parte de la actividad lúdica, y que, para comprender el juego del niño en su conducta durante la sesión, es necesario descifrar el significado de cada símbolo separadamente, así como la relación de cada factor con la situación total. Postula que un juguete o un fragmento de juego pueden tener múltiples significados.

La práctica con niños muy pequeños o con patologías severas, le permitieron sostener que el juego tiene un valor esencial como criterio de salud o enfermedad mental en la niñez: todas las sublimaciones se basan en el juego y todas las inhibiciones se basan en la inhibición en el juego (Klein, 1926 citado por Bardi et al., 2011).

El autor Donald Winnicott en *Realidad y juego* (1971, citado por Bardi et al., 2011), uno de los libros más reconocidos de la obra winnicottiana dice:

“El jugar tiene un lugar y un tiempo, no se encuentra adentro. Tampoco está afuera; es decir, no forma parte del mundo repudiado, el no-yo, lo que el individuo ha decidido reconocer como verdaderamente exterior, fuera del alcance del dominio mágico. Para dominar lo que está afuera, es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear; y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer” (Winnicott, 1971, citado por Bardi et al., 2011).

Para este autor, las condiciones del jugar adquieren sentido en relación al ambiente. Desde las etapas más tempranas el contexto es fundamental como escenario vital: se puede jugar en un marco de confianza, porque jugar, implica correr riesgos. Esta es la razón de que el bebé transita de una no experiencia del juego, a la capacidad de jugar solo y con otros. Corresponde a una actividad creativa y creadora. Incluye desde el juego del niño con la madre, hasta las experiencias culturales como arte y religión. El mismo psicoanálisis es planteado por él como “un juego sofisticado del siglo XX”.

El jugar tiene rasgo de universalidad. Esto quiere decir que, en tanto potencialidad, el juego es una manifestación de la experiencia de ser y hacer. Se podría decir que jugar es aquello que se ubica entre la madre y el bebé y, por lo tanto, permite separar a uno y otro –siempre y cuando exista una madre lo suficientemente buena que dé lugar a esto–. Aquí la paradoja se expresaría en que, en cuanto ser permite hacer, también hacer permite, en su misma actividad, la experiencia de ser. Por eso Winnicott consideraba que el juego era serio y divertido a la vez. No es sólo una actividad lúdica. Al ubicarse dentro de los fenómenos transicionales, el jugar es la demostración misma de la subjetividad, de allí que el juego se considere precario. Siempre habría un riesgo de perder esa capacidad. Este riesgo del juego Winnicott lo ubica en varios sentidos: por un lado, la figura ambiental de la madre que puede llegar a ser intrusiva o indiferente; y, por el otro, la aparición de los instintos (*instinct*) por parte del bebé. En este punto Winnicott es radical: la aparición del

8

instinto como seducción, excitación desmedida o agresividad sin sentido detiene el juego. Aquí lo pulsional encuentra un límite; por sí mismo no sirve para dar cuenta de lo más auténtico del ser, ni de la creatividad misma: algo más se manifiesta en la experiencia del jugar. (Bareiro, 2017)

Jugar implica, también, el uso de símbolos, entendidos, según Winnicott, en función de *cómo esto hace de aquello*. La versatilidad del juego permite el despliegue de la utilización de objetos que hacen de otros, lo que constituye un logro en el desarrollo.

Al ubicarlo dentro de los fenómenos transicionales, se presentan variedades propias del juego, al que Winnicott plantea, nuevamente, en términos de capacidad. Aquí alude a la posibilidad de presencia y ausencia del otro. El niño, que al comienzo juega con la madre, en este ir y venir de lo propio y lo ajeno, agregaría como logro poder jugar a solas con. Ya no se trata de jugar de a dos, sino que el niño puede jugar a solas en presencia de alguien. Ésta es una nueva forma de relación entre lo transicional del juego y lo ambiental: el otro del cuidado como garante de confiabilidad, se encuentra presente en el juego como ausencia. Esta capacidad de jugar a solas involucra el desarrollo creciente del niño, y no debe confundirse con aislamiento. Por el contrario, es un nuevo

logro: de la fusión originaria al pasaje de estar con otros sin riesgo de perder la singularidad.

La cuestión del jugar, que aparece en etapas tempranas, se mantiene a lo largo de la vida ya que esta capacidad va de la mano del vivir creador y del verdadero self. Winnicott deja de lado la cuestión del objeto transicional y pone el acento en el fenómeno mismo. La experiencia cultural sería la prueba de este fenómeno en la adultez. Por eso no se detiene en la apreciación del jugar como fenómeno de la cultura. La razón es que permite la imaginación y la creatividad, la relación con el otro como alteridad e independiente de mociones tanto amorosas como destructivas. Jugar remite al pasaje de la dependencia a la independencia. Por ello, tiene un valor de diagnóstico: distinguir entre los que son *capaces de jugar* de aquellos que no. Esto es, que el juego es un medio y un fin en sí mismo en la medida que su imposibilidad indica experiencias del orden de un trauma tal que ha detenido la capacidad de sentirse vivos, verdaderos y reales. Para Winnicott el jugar está estrechamente ligado a la creatividad.

La creatividad remite a la experiencia de autenticidad por parte del verdadero self que le permite al sujeto la posibilidad de vivir sin perder singularidad ante el mundo que lo precede y al cual pertenece. Para Winnicott, creatividad alude a una capacidad propia de la salud que deja lugar al aporte personal que cada sujeto es capaz de hacer sin tener que someterse a las reglas del mundo en el sentido de un acatamiento. Corresponde a la creatividad el resguardo de la diferencia de lo propio. Aquí se ubica nuevamente la cuestión del ser. La creatividad establece que el sujeto está vivo, que es. Y que, por lo tanto, no sólo percibe al mundo como se lo muestra (la madre, el ambiente, el entorno cercano), sino que él mismo lo aperece de acuerdo con las características intrínsecas de su existencia. Estas particularidades en relación al jugar y la existencia, las considera condiciones de su clínica.

Winnicott establece que el jugar involucra una cuestión diferencial: por un lado, el jugar mismo ya es terapéutico, porque se relaciona con el self en tanto creador y permite que el sujeto habite el mundo sin perder autenticidad. Por el otro lado, sobre aquellos pacientes que no están en condiciones de jugar, se infiere una detención en los procesos de individualidad y un marcado acatamiento a la realidad. La labor terapéutica con estos pacientes consiste, justamente, en lograr la capacidad de jugar (Bareiro, 2017)

Aportes del Constructivismo.

Desde el punto de vista constructivista tenemos autores como Piaget el cuál considera que el juego ocurre por una "... relajación del esfuerzo adaptativo y por medio del ejercicio de las actividades por el solo placer de dominarlas y de extraer de allí un sentimiento de virtuosidad o potencia", citado por (Aquino y Sánchez de Bustamante, 1999).

Por otra parte, estos autores citan a Piaget (1979, citado por Aquino y Sánchez de Bustamante, 1999), el cual hace una clasificación del juego infantil que está en relación con el desarrollo de la inteligencia y sus etapas:

9

1. EL JUEGO EJERCICIO. La inteligencia sensorio-motriz, que se desarrolla desde el nacimiento hasta el año y medio o dos años integra paralelamente el juego-ejercicio, que tiene como característica principal el placer funcional. Estos juegos permiten ejercitar las funciones que a través de la repetición llevan a una adaptación de los esquemas sensorio

motrices elementales. Cuando el bebé hace la sustitución de un objeto evocado por uno presente (chuparse el dedo en lugar del pezón, por ejemplo), comienza a fijar las bases de la conducta simbólica, del como sí que se desarrollará más tarde.

Los juegos de esta etapa, que son los primeros en aparecer, son también los más inestables porque como surgen conjuntamente con cada nueva adquisición, y éstas son

muy cambiantes, los juegos también lo son. "...los juegos de ejercicio simple, después de un apogeo durante los primeros años, disminuyen absoluta y relativamente de importancia con el progreso de la edad..." (Piaget, 1979, citado por Aquino y Sánchez de Bustamante, 1999).

Aunque algunos juegos de ejercicio son durables, esto se debe a que siguen ligados a situaciones que reaparecen posteriormente, como los juegos de combate o los que tienen que ver con los aspectos motores básicos y sus combinaciones. Por ejemplo, las destrezas deportivas y las acciones cotidianas de adaptación que requieren movimientos. Esto, siempre de acuerdo a Piaget, obedece a tres cambios importantes, que son:

1. El niño pasa de ejercicios simples a combinaciones sin objetivo y luego a las que tienen finalidad, por lo que el juego de ejercicio se convierte en juego de construcción y de éste hay un paulatino deslizamiento al trabajo por lo que se extingue como juego.

2. Estas construcciones pueden engendrar imitaciones simbólicas o, al usar símbolos, integrarse al juego simbólico.

3. Cuando el ejercicio se vuelve colectivo, se puede regular y se convierte así en juego de reglas.

El juego de ejercicio no desaparece, sino que se integra a los tipos de juego de las etapas posteriores.

2. EL JUEGO SIMBÓLICO. Dice Piaget que el juego simbólico señala el apogeo del juego infantil y corresponde más que ningún otro a la función esencial que el juego cumple en la vida del niño. Teniendo que adaptarse al mundo de los adultos que no comprende, es "... indispensable a su equilibrio afectivo e intelectual que pueda disponer de un sector de actividad cuya motivación no sea la adaptación a lo real, sino, por el contrario, la asimilación de lo real al yo, sin coacciones ni sanciones: tal es el juego que transforma lo real, por asimilación más o menos pura, a las necesidades del yo..." (Piaget, 1993, citado por Aquino y Sánchez de Bustamante, 1999).

O sea que el niño, en el juego simbólico utiliza una serie de significantes propios contruidos por él y que se adaptan a sus deseos. Se estructura conjuntamente con las otras funciones de representación que son la imitación diferida, el lenguaje y el dibujo, que hacen posible la anticipación y la evocación.

Su característica más importante es la ficción, el cómo sí, que permite que por sustitución se pueda rellenar, inventar, modificar o adaptar lo desconocido a las necesidades infantiles. Se internalizan así los roles sociales, al mismo tiempo que se canalizan los conflictos, tensiones y angustias con que se enfrenta el niño.

Del mismo modo que el juego de la etapa anterior, el juego simbólico pierde su carácter de actividad central, a medida que el niño crece. Para Piaget, esto obedece a tres razones:

1. El interés del niño, a través de la utilización de los símbolos se desplaza cada vez más hacia la realidad que lo rodea y, por lo tanto, la ficción se vuelve cada vez menos necesaria, ya que él pasa a ser un elemento activo de su entorno y participante de lo social.

2. Al compartir los símbolos con sus pares, hacen su aparición las reglas y los juegos correspondientes.

3. Existe una disminución gradual del juego, en general, porque los intereses del niño se han desplazado hacia los fines socialmente aceptados, hacia el aprendizaje, y al ampliarse su horizonte social, los juegos del como sí pierden relevancia.

10

3. EL JUEGO REGLADO. Los juegos de reglas son los únicos que escapan a esta ley de involución, no se pierden o reducen con el paso del tiempo y, aunque sea de forma relativa, son los únicos que no solamente persisten en el adulto, sino que se desarrollan

con la edad. El respeto por las reglas y su cumplimiento para poder jugar, nos muestra en el niño que ya ha internalizado lo social y que disfruta de ello (Aquino y Sánchez de Bustamante, 1999).

Otro autor que cabe mencionar es Vigotsky (1984, citado por Sánchez-Domínguez et al., 2020), según el cual el juego será básicamente el escenario práctico a través del cual el desarrollo social, afectivo e intelectual del niño y la niña se ven comprometidos con las dimensiones cognitivas superiores como: la inteligencia, el lenguaje, el pensamiento, la memoria, la percepción, la atención, entre otras. (Sánchez-Domínguez et al., 2020)

Para Vigotsky "el juego temático de roles sociales es la fuente del desarrollo del niño y crea la zona de desarrollo próximo" (1984, citado por González Moreno et al., 2014). En este juego, el niño siempre se comporta arriba de su propia edad. Cuando el adulto le ayuda al niño a tomar los roles en el juego, se amplía su zona de desarrollo próximo. (González Moreno et al., 2014)

Vinculación del juego con el contexto

La real academia española se refiere al contexto en una de sus definiciones como el entorno físico o de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho (RAE, 2022).

El juego es una de las manifestaciones culturales más entrañables que han acompañado al ser humano en todo su recorrido histórico y ha estado presente transmitiendo todo su saber popular de generación en generación. Es un lenguaje universal que permite interpretar las realidades de la sociedad y es un excelente escenario que nos permite reconocer su cultura de acuerdo a como juega una comunidad, un pueblo (Stefani y Andrés, 2016).

La acción práctica del juego se construye dentro de un proceso histórico determinado y está sujeto a una permanente transformación. El juego nos habla de la época en el que se desarrolla y el espejo en el que la infancia se mira (Stefani y Andrés, 2016).

Las ofertas del mercado, las diferencias de recursos y las posibilidades de consumo inciden en la forma de jugar de la infancia, en los espacios creados para ello y en la socialización que se produce a partir de ciertas prácticas lúdicas (Stefani y Andrés, 2016).

Esto se refleja en los resultados de las investigaciones realizadas por ellas con relación a los espacios, mientras los niños de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, despliegan sus actividades lúdicas mayormente en espacios cerrados, preferentemente en la casa y de manera individual o de socialización virtual, denominada cultura de habitación, los niños de Humahuaca lo hacen en espacios abiertos y naturales y juegan grupalmente (Stefani et. al. 2014). Allí puede observarse como la oferta lúdica en las poblaciones urbanas, la conectividad y el consumo impactan y se reflejan en la infancia, en su forma de jugar, desarrollarse y socializar (Stefani y Andrés, 2016).

Tuñón y Fourcade (2017) afirman que, los datos relevados de su investigación reflejan que el entorno barrial y las condiciones de las viviendas que habitan los niños son un factor diferenciador en muchos aspectos de su vida. Los niños de estrato alto, por lo general, cuentan con espacios destinados al juego, mientras que, los de estrato bajo, encuentran limitadas sus posibilidades lúdicas por falta de espacio. De acuerdo a lo analizado, destacan que se evidencian cumplimientos disímiles del derecho al Juego y a las relaciones sociales en niños de los distintos estratos.

Por su parte, Öfele (2008, citado por Fiorotto, 2021) explicita que, en zonas marginales de Argentina, no hay espacios disponibles para jugar para los niños, lo que se suma a que dicha población, en su mayoría, no tiene espacio físico amplio en sus viviendas, además de otras inseguridades latentes, como por ejemplo la violencia.

En cuanto aspectos culturales a tener presentes, se piensa que la inserción de la tecnología en la vida cotidiana de los niños trae consecuencias en cómo estos significan la

realidad que los rodea. Algunas investigaciones demostraron que los niños en la actualidad se encuentran atravesados en su misma existencia por la incidencia de la tecnología, lo que cambia sus modos de incorporar conocimientos, aprender, relacionarse, comunicarse y divertirse (UNICEF, 2016, citado por Fiorotto, 2021), e invita a cuestionarse acerca de las modificaciones también en la esfera lúdica. El desarrollo progresivo de herramientas tecnológicas permite que los niños se aproximen a otras modalidades de juego, provenientes de internet, de la *play station*, el uso de la computadora, o de aplicaciones en celulares y tablets (Llamosas, 2017, citado por Fiorotto, 2021).

Merced al ingreso de las diferentes tecnologías, las formas y los modos de relacionarse con los otros se van transformando. Así el amigo real se va transformando en el amigo virtual. (Stefani et al., 2014)

En la actualidad y con el surgimiento de las nuevas tecnologías, la llamada Generación Z o Generación Web (niños nacidos entre 1996 y 2010) prefiere los juegos electrónicos y los espacios virtuales, ya que han crecido con las tecnologías que sus padres utilizaban para trabajar (Mascó, 2012, citado por Stefani et al., 2014). Si se decía que la Generación X (nacidos entre 1964 y 1980) y la Y (nacidos entre 1981 y 1995) fueron criadas por la generación Baby Boomers (nacidos entre 1945 y 1963) y la televisión, la Generación Z está siendo criada por internet y los diferentes soportes electrónicos. Para los Z o Nativos digitales, la vida transita a través de diferentes tipos de pantallas. El clásico abrir la puerta para ir a jugar de sus padres y abuelos, se va transformando en el ingreso al espacio virtual para desarrollar sus actividades lúdicas. (Stefani et. al. 2014)

Situando este estudio en el tiempo en el que nos encontramos atravesando una pandemia cabe mencionar el “Estudio sobre el efecto en la salud mental de niños, niñas, adolescentes por COVID-19” realizado en Argentina por UNICEF (2021), la Asociación Civil INTERCAMBIOS, y el Departamento de Salud Comunitaria de la Universidad Nacional de Lanús entre agosto de 2020 y febrero de 2021, la cual evidencia que la capacidad de jugar le ha permitido a los niños y las niñas elaborar y simbolizar la pandemia.

Entre los 3 y los 12 años la presencia de adultos responsables en los juegos cobra especial significación, ya que cumplen una función vital para afrontar las afectaciones que desencadenan restricciones a la circulación. Los chicos y las chicas juegan a ser “doctor o doctora”, a perseguir al “virus zombie” o encontrar científicos que crean vacunas: se involucran como agentes de cambio del mundo que los rodea y de esta manera, elaboran sus emociones.

La investigación también evidencia la necesidad de recuperar los espacios de intimidad que se pierden durante el confinamiento: la construcción de “casitas” o “carpas” de juego, permiten recuperar cierta autonomía dentro del hogar. En este contexto, el déficit habitacional cobra especial relevancia: en el 39% de los hogares relevados para el estudio, los niños y las niñas no tenía lugar para jugar en sus casas.

Si bien el juego funcionó como “escudo protector” de la salud mental de niñas y niños, poco antes de cumplirse el primer año de pandemia en el país ya se empezaban observar signos de agotamiento. El estudio de UNICEF (2021) alerta que entre los chicos y las chicas de 3 a 12 años se observan estados de mayor irritabilidad, mal humor, enojo, fastidio e intolerancia. En algunos casos, se manifestaron cambios o trastornos en la alimentación y/o el sueño.

El juego y el género

Se toma el concepto de “género”, a partir de lo afirmado por Laski: “sexo” refiere a lo biológico con lo que se nace; y “género” es una categoría construida cultural y

socialmente, asociada con roles, funciones, formas de relacionarse y de vestirse que los seres humanos atribuyen a las personas, sean mujeres o varones. (Albacete y Carrano, 2016)

Rincón Sánchez (2011, citado por Albacete y Carrano, 2016) explica que, incluso hoy en día, algunos juegos siguen atravesados por estereotipos de rol de género, siendo reforzados por una visión adultocentrista como verdaderos y válidos según sean niños o niñas y conforme a los juegos que se consideran “femeninos” y “masculinos”.

12

Esteve et. al. (2012) realizó una investigación denominada “Temas de juego en preescolares. Diferencias entre niñas y niños, oyentes y no oyentes” en la cual se hallaron ciertas diferencias en cuanto a la elección de temas de juego. Las niñas juegan más que los niños a cuidar del bebé o a hacer de mamás, o a juegos de cuidado en general, mientras que los niños juegan más a temas de competencia, a luchas y peleas.

La Ludoeducadora IPA, Zacarías, describe que, a través del juguete, se transmite una red de representaciones de valores que están en correlación con las tareas que consideran indispensables para una mujer y para un hombre, como son: protección, educación y atención a los hijos, cocinar, limpieza; y el trabajo y la mecánica respectivamente (Albacete y Carrano, 2016).

Duek et al., (2017) afirman que, no hay juegos de niñas ni de niños, sino construcciones hegemónicas que los clasifican de ese modo y éstas se sostienen con los medios de comunicación, los discursos de los adultos y los contenidos digitales. El jugar de los niños es un espejo de la sociedad y, los niños reflejan y reproducen en sus juegos el quehacer de los adultos (Stefani y Andrés, 2016).

El juego y su relación con la edad

Sarlé (2006, citado por Llamosas, 2017) dice que es destacable la importancia del jugar en los primeros años de vida, ya que el jugar posibilita el crecimiento y es por medio del juego que el ser humano se constituye como una persona libre y creativa.

Fiorotto (2019) utiliza en su investigación el concepto de niñez escolar tomado de diversos autores, definiéndola como el período de la vida que abarca desde los 6 a los 12 años, durante el cual se producen cambios significativos en el desarrollo de los niños, en aspectos cognitivo, social y emocional. A su vez subdivide esta etapa en dos: el período inicial de la niñez escolar, comprendido entre los 6 y 9 años, y la madurez infantil, de los 10 a los 12 años. A partir de los resultados, llega a la conclusión de que Se observan algunas diferencias en los tipos de juego según el período de la niñez escolar, asociadas a los intereses y características propias de cada franja etaria.

Espacio Lúdico

El juego requiere, además de recursos u objetos, de un escenario físico denominado “espacio lúdico”, que se encuentre disponible para jugar y siendo de gran importancia para su desarrollo (Stefani et al., 2014).

Silva (2004, citado por Stefani et al., 2014) menciona que los escenarios físicos pueden influir en el tipo de juego y en la calidad de las actividades lúdicas. Así, el juego motor y el juego libre son más frecuentes en escenarios externos; de esta manera la disponibilidad del espacio favorecería determinadas prácticas de juego.

Los espacios de juego tienen un papel esencial en la vida de los niños y para muchos forman parte de sus “geografías” personales diarias. El factor edad es un organizador de espacios de juego, como lo es también el género y el nivel socioeconómico. Campo y tipos de juego señalan distinciones sociales. El espacio lúdico no es solo un espacio físico sino también simbólico. (Stefani y Andrés, 2016)

Con la industrialización que se produjo en el Siglo XIX, el juego sufrió fuertes modificaciones y a comienzos del Siglo XX los espacios de juego preferidos por los niños

eran al aire libre, la calle, la vereda, donde predominaban los juegos tradicionales. Actualmente los niños pasan la mayor parte de su tiempo en el colegio. A pesar de todos estos cambios, ellos tienen la misma necesidad de jugar que en diferentes épocas. La escuela como entorno lúdico, facilita cierto tipo de juegos a partir de los materiales y tiempos puestos a disposición de ellos, y dificulta otros, especialmente ciertos juegos motores que podrían ser peligrosos (Sarle, citado por Stefani, et al., 2014).

La directora del Instituto de Investigación y Formación en Juego en Argentina, Öfele (2008, citado por Stefani, et al., 2014) expresa que el espacio de juego tiene dos vertientes: el físico/real y aquel que el jugador crea para desplegar su juego. El primero es importante pero no definitorio; ella aduce que el espacio físico no delimitará las posibilidades de jugar del otro, aunque pueda colaborar con ello.

13

La actividad lúdica se encuadra dentro de ciertos límites espaciales, privilegiando algunos lugares de juego por sobre otros. Algunas investigaciones indican que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha variado la forma de jugar de los niños como consecuencia de realizar una mayor cantidad de actividades en espacios privados o semi públicos. Esto podría vincularse con la inseguridad percibida socialmente y también con un incremento del desarrollo de elementos tecnológicos que se utilizan en la individualidad del hogar. (Stefani et. al., 2014)

El juego en la escuela

El espacio de juego en la escuela resulta de suma importancia. Desde la perspectiva del derecho al juego, el patio escolar cobra una relevancia mayor. Los momentos de recreo son para los niños situaciones de esparcimiento necesarias en las que se propicia el jugar y el compartir con compañeros, no siempre disponibles fuera del entorno escolar. Es por ello que es necesario que sean tomados en consideración y pensados de forma tal que cumplan la función de promover el crecimiento integral de los niños. Citando a Pavía (Llamosas, 2017)

En esta instancia, el juego tiene una característica predominante, que es la reglamentación de los mismos, lo que se corresponde estrechamente con la capacidad de autocontrol del niño. Mediante los juegos reglados, se provee una oportunidad óptima para lograr una actividad colaborativa, en la que se tiene en cuenta al otro en cuanto otro diferente, pero con el mismo derecho a participar del juego en un contexto de igualdad de condiciones. Esta característica otorga dinamismo y da la posibilidad de que los participantes interactúen (Torres et. al. 2007, extraído de Llamosas, 2017).

Juguetes

Se reconoce también que los niños hacen uso de elementos para llevar a cabo ciertos juegos, que son los juguetes. Estos pueden definirse como aquellos objetos que el niño utiliza en su actividad lúdica y que funcionan a modo de herramientas para que este desarrolle el área cognitiva, motora, emocional, psicológica y social. Estos están condicionados por la cultura, siendo diferentes según el tiempo y lugar que se analice. (Salazar Gutiérrez, 2015, citado por Llamosas, 2017).

Este objeto puede entenderse como un mediador de las significaciones del entorno. El juguete en sí mismo no posee la capacidad de transmitir esta información, aunque sí puede afirmarse que según cómo son las representaciones sociales que los adultos realizan sobre estos objetos, podrían luego ser las ideas que los niños hacen propias (Castillo-Gallardo, 2015, citado por Llamosas, 2017)

Los juguetes son inseparables de la época y del contexto en el que fueron creados, constituyéndose en un elemento más de identidad. Khanna (2010, citado por Stefani et, al., 2014) plantea que el jugar integra a la sociedad. A través del juguete, los pequeños aprenden la cultura y sus roles. La evolución del juguete está relacionada

también con las transformaciones en la industria y los avances tecnológicos. En nuestro país, los juguetes antiguamente no eran abundantes, muchos se construían de manera casera y a su vez la influencia de las comunidades inmigratorias, fenómeno que hoy se repite (Castro Solano, 2011, 2012, citado por Stefani et al., 2014), trajeron a la Argentina nuevas modalidades lúdicas y actualmente continúa siendo un lugar de consumo de juguetes y personajes importados.

ANTECEDENTES DIRECTOS DEL PRESENTE TIF

Stefani et al. (2014) realizaron una investigación denominada “Transformaciones lúdicas: Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos”. El mismo se llevó a cabo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el objetivo fue describir y analizar las transformaciones lúdicas a partir de los juegos de los niños, los espacios y la percepción, y el recuerdo sobre ello de personas pertenecientes a distintas generaciones. La población que formó parte de la muestra era de estrato social medio. Participaron 516 personas de

14

Buenos Aires, de los cuales 206 eran niños. Confeccionaron y administraron el Cuestionario Semiestructurado sobre Juegos en sus dos versiones: Niños (N) y Adolescentes, Jóvenes y Adultos (A). Elaboraron una clasificación de los tipos de juego y enumeraron distintos espacios lúdicos. Con los resultados evidenciaron qué tipos de juego y espacios lúdicos eran preferidos por los niños y que los mismos se habían modificado según las distintas generaciones;

Tuñón y Fourcade (2017), presentaron en el Congreso “Disparidades sociales en los procesos de crianza y cuidado de la primera infancia desde una perspectiva de derechos”. El estudio se llevó a cabo en el Área Metropolitana de Buenos Aires y se propusieron analizar, las desigualdades en la organización del cuidado de niños y niñas que transitan la primera infancia, desde el nacimiento hasta los 8 años. Se interrogaron sobre: ¿Cómo son cuidadas y criadas las infancias en el marco de diferentes estructuras de oportunidades y características de los hogares? ¿Cuáles han sido los cambios entre 2010 y 2016 en términos de tendencias y brechas de desigualdad social? El diseño metodológico es de tipo cuantitativo y cualitativo. Las fuentes utilizadas fueron la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA) 2010-2016 sobre una muestra probabilística de 5700 hogares, 36 entrevistas en profundidad y observaciones realizadas a madres de niños y niñas de las edades mencionadas acerca de la vivienda familiar. Las autoras explicitan que los datos cualitativos de la investigación reflejan que el medio ambiente barrial en el que viven los niños y niñas y las condiciones de las viviendas son un factor diferenciador en muchos aspectos de su vida. En el caso de los espacios destinados al juego, los niños de estrato alto generalmente cuentan con espacios destinados al juego, mientras que, en los niños de estrato bajo, se encuentran limitadas sus posibilidades de juego debido a la falta de espacio y situaciones de hacinamiento. Además, hay diferencias en relación a los espacios de juego al aire libre, ya que, en su estudio, observaron que los niños urbanos juegan en plazas, mientras que los niños que viven en villas tienen más posibilidades de jugar en la calle. Dichos aspectos vislumbran cumplimientos diferentes del derecho al juego en la infancia y a las relaciones sociales en los niños y niñas que fueron observados. Aquellos de estratos altos tienen la posibilidad de participar de diversas actividades deportivas o artísticas y de diversificar sus relaciones sociales; en tanto que los niños y niñas en hogares de estrato bajo tienen posibilidades de juego y recreación en los espacios barriales en los que viven, sumado a que muchos de ellos cuentan, además, con familia extendida que reside en viviendas aledañas. En este sentido, si bien las agencias de socialización son distintas, ambos presentan diferentes espacios que les permiten vincularse y jugar.

Esteve et al. (2012) realizó una investigación denominada “Temas de juego en preescolares. Diferencias entre niñas y niños, oyentes y no oyentes” para indagar sobre los temas de juego en 32 niños y niñas preescolares filmados/as durante quince minutos de juego libre con sus madres, cuyo objetivo fue comparar los resultados de acuerdo al género y según sean los niños oyentes o no oyentes. Se trata de un estudio transversal en el que se utilizaron como instrumentos la recolección de datos observacionales y entrevistas semi-dirigidas con las madres de los niños; en una muestra integrada por dos grupos de madres y niños de entre 42 y 54 meses: 17 díadas madre oyente - niño oyente y 15 díadas madre oyente - niño no oyente (N total = 32; niñas N=18, niños N=14). Concluyen que, si bien niños y niñas despliegan, en general, temas de juego similares, se hallaron diferencias específicas en los temas jugados según el género; siendo los juegos de cuidado, por ejemplo, con bebés, más frecuentes en las niñas y, aquellos vinculados a competencias, luchas y peleas, de mayor frecuencia en los varones.

Llamosas (2017) en su Tesis “El juego infantil y las desigualdades sociales”, llevada a cabo en el Área Metropolitana de Buenos Aires, planteó como objetivo explorar las modalidades de juego infantil en niños y niñas de 6 a 8 años, de diferentes estratos socioeducativos y configuraciones familiares. Con una metodología empírico-cualitativa, estudió dos grupos de estratificación socioeducativa y teniendo en cuenta la variable de la configuración de los hogares. Realizó entrevistas semi-dirigidas acerca de la actividad lúdica de los infantes en sus respectivos hogares para poder obtener registros de los

15

misimos. Los resultados de su investigación destacan que el juego es un tema de interés para todos los niños. Se refleja que los juegos tradicionales siguen teniendo un rol importante en sus vidas, ya que juegos como “la mancha” continúan siendo elegidos. Se evidenció una gran diferencia en los lugares donde prefieren jugar, ya que los niños de estratos altos eligieron espacios privados (su cuarto, la plaza del colegio, su casa) y los de estratos bajos optaron por lugares públicos en su barrio (vereda, cancha de fútbol). En cuanto a los juguetes preferidos, se destacan distinciones relativas a aspectos cualitativos; en estratos altos disponían de gran cantidad de éstos y, por este motivo, se les dificultó elegir uno solo como favorito, mientras que, en estratos bajos, lo hacían con facilidad y algunos no eran propios, sino de amigos o primos. La misma, es considerada como sustento teórico sobre cómo influyen los diferentes estratos socioeducativos en las experiencias de juego de niños y niñas.

Fiorotto (2019) en su Tesis “Tipos de juego y espacios lúdicos en niños y niñas de 6 a 12 años en diferentes contextos”, realizó una investigación en la ciudad de Gualeguay, Entre Ríos, con el fin de conocer y describir los tipos de juego y los espacios lúdicos elegidos por niños y niñas de 6 a 12 años, así como también las relaciones existentes con variables como el contexto, el género y la edad. Se trata de un diseño mixto que complementa equilibradamente los enfoques cualitativo y cuantitativo. Para la recolección de datos se solicitó la participación de 60 niños de contextos barriales y no barriales de la ciudad de Gualeguay, durante los meses de junio y julio del 2020. Se empleó el “Cuestionario Semiestructurado sobre Juegos” (Versión N - Niños) elaborado por Stefani et al. en 2010 (citado por Fiorotto, 2019). Con los datos obtenidos de los cuestionarios, se describió qué tipos de juegos y espacios lúdicos prevalecen en niños y niñas de 6 a 12 años. Se pudieron exponer sus opiniones sobre si hay o no diferencias en los juegos de niños y de niñas y sus explicaciones o justificaciones acerca del tema. También se cotejaron las respuestas según el contexto, la edad y el género, lo que permitió considerar la influencia de estas variables en los tipos de juego y espacios lúdicos.

Leguizamón y González Pena en 2011 llevaron a cabo una investigación titulada: “La Niñez: ¿qué sujeto adviene en el contexto sociocultural del siglo XXI?” En este trabajo las autoras proponen una aproximación a la niñez actual a partir de ciertas variables, que suponen han impactado en las profundas modificaciones del contexto sociocultural. El

juego y los juguetes infantiles, el lugar que ocupan las figuras parentales, el avance continuo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, son algunos de los aspectos para considerar acerca de las consecuencias de los cambios, en la constitución subjetiva del niño. Para la elaboración de este escrito se utilizó información primaria obtenida a través de entrevistas semiestructuradas, realizadas a personas que han transitado su infancia en distintas épocas, en las que se investigaron diversos temas relativos a la niñez y el contexto en el que se desarrolla. Los sujetos seleccionados fueron entre 50 y 70 años, entre 18 y 25 años y niños de 4 a 10 años, de ambos sexos. En total 116 personas. Se realizó un análisis cualitativo de las respuestas relativas a los temas mencionados.

Stefani y Andrés (2016) presentaron “Experiencias Lúdicas en contextos diferentes: Quebrada de Humahuaca, Globalización y sincretismo lúdico”. El artículo se inscribe en el marco de una propuesta que tiene como objetivo explorar las prácticas lúdicas de los niños en diferentes espacios y contextos, con el propósito de estudiar la expresión lúdica de los niños de la región de la Puna del Norte Argentino. En este estudio participaron 92 niños pertenecientes a zonas rurales del Departamento de Humahuaca, Provincia de Jujuy, Argentina, quienes respondieron el Cuestionario Semiestructurado sobre Juegos (Stefani et al., 2010, citado por Stefani y Andrés, 2016), grupalmente y en horario escolar. Pudieron encontrar que los niños de la región de la Puna, despliegan sus actividades lúdicas mayormente en la escuela. En ella perduran y se destacan los juegos propios de la región, juegos motores y grupales. Aunque los soportes electrónicos no son elementos de juego para estos niños, al profundizar observaron una importante presencia de juegos virtuales.

16

La UNICEF (2021) publicó “Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19”. Este estudio se propuso conocer las percepciones y representaciones de niñas, niños y adolescentes frente a la pandemia del COVID19 y los efectos psicosociales de la misma, para contribuir al diseño de estrategias de apoyo a partir de tres relevamientos sucesivos realizados en seis aglomerados urbanos de Argentina. Este seguimiento permitió indagar también sobre los cambios generados por los diversos momentos de la pandemia y sus consecuencias en términos de actividad social, vínculos familiares, posibilidades de concurrencia escolar, emociones y sentimientos, cambios, y percepciones de futuro. Se trata de un estudio de carácter cualitativo y cuantitativo, con enfoque epidemiológico en salud mental. Su desarrollo incluyó la utilización de herramientas cuantitativas (cuestionarios estructurados) y cualitativas (propuestas lúdicas, audios, dibujos, fotos, grupos focales o de conversación, historias en video). Debido a la situación de pandemia se privilegió el uso de soportes tecnológicos no presenciales. Se compuso una muestra por conveniencia constituida en cada medición por 780 niñas, niños y adolescentes de 3 a 18 años, residentes en seis conglomerados urbanos pertenecientes a las seis regiones del país: San Salvador de Jujuy (Noroeste), Resistencia (Noreste), Mendoza (Cuyo), Rosario (Centro) Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Área Metropolitana de Buenos Aires), Gran Buenos Aires (Área Metropolitana de Buenos Aires) y Comodoro Rivadavia (Patagonia).

Se evidenció entre otras cosas, que las niñas y los niños de entre 3 y 12 años desplegaron una gran capacidad lúdica y creativa. Los diversos juegos les permitieron construir escenas, situaciones y encontrar formas de expresión y de comunicación que les permitieron hacer frente al distanciamiento físico de sus vínculos afectivos. De esta manera, más allá de las desigualdades multidimensionales, la capacidad de jugar les permitió elaborar y simbolizar lo incierto y potencialmente traumático de la pandemia, como formas de protección de la salud mental.

17

TÉCNICAS, INSTRUMENTOS, MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Diseño de Investigación

En la presente investigación se utiliza un método mixto. Representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernandez Sampieri et al., 2014). Siguiendo a Chen (2006, citado por Hernandez Sampieri et al., 2014) este estudio integra sistemáticamente métodos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno.

El alcance de la misma pretende ser descriptivo. Como lo especifican Hernandez Sampieri et al. (2014), la meta de la investigadora fue describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan. Con este estudio descriptivo se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de los niños que se someten a un análisis metódico. Este estudio descriptivo, de acuerdo a los autores, es útil para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones del fenómeno en estudio. Este enfoque proporciona profundidad a los datos, riqueza interpretativa, contextualización del entorno, detalles y experiencias únicas.

Este estudio, tal como se presenta en los objetivos, busca conocer, comprender, describir y comparar los juegos y espacios lúdicos que eligen los niños y las niñas de primero a séptimo grado, de dos escuelas, una pública y otra privada ubicadas en una ciudad de la Provincia de Santa Fe. La recolección de datos fue llevado a cabo durante los meses de octubre y noviembre del 2021.

Se trata de un diseño de corte transversal o transeccional dado que se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema. Recolectó datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito fue describir y analizar las dimensiones del fenómeno en un momento dado. Fue como “tomar una fotografía” de algo que sucedió -en el sentido planteado por Hernandez Sampieri et al. (2014).

Muestra

Esta muestra, como subgrupo de la población está definido por las siguientes características: 179 niños y niñas que cursan de primero a séptimo grado pertenecientes a dos escuelas de una ciudad de la Provincia de Santa Fe. Una de ellas es privada (E1) ubicada en la zona céntrica y la otra pública (E2), ubicada en una zona periférica.

Tabla 1. Muestra

<u>Género/escuela</u>	<u>E1</u>	<u>E2</u>	<u>TOTAL</u>
Femenino	51	52	103
Masculino	38	37	75
<u>Otro</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	
Total	90	89	179

Además, estará integrada por las directoras de ambas escuelas y tres docentes correspondientes a los grados de primero, cuarto y séptimo, ya que resulta significativo conocer las opiniones que tienen respecto al juego en los niños y su visión en el ámbito escolar. El número total de la muestra es de 187 personas, 94 pertenecientes a E1 y 93 a

En el presente estudio se optó por un tipo de muestreo no probabilístico, ya que la selección no se realizó por medio de un procedimiento mecánico o de fórmulas de

probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación, factibilidad y los propósitos de la investigadora (Hernandez Sampieri et al., 2014). Esta muestra, también llamada *muestra dirigida*, supuso un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización. Seleccionan aquellos niños y niñas que contaran con consentimiento firmado en sus cuadernos de comunicaciones y manifestaran su voluntad de participación. Por tanto, dentro del muestreo no-probabilístico, se optó por el subtipo de muestras por conveniencia, es decir, la muestra está formada por los casos disponibles a los cuales se tuvo acceso (Hernandez Sampieri et al., 2014).

Instrumentos.

Para la recolección de los datos se aplicó en niños y niñas de la muestra un cuestionario semiestructurado sobre juegos, adaptado de la versión niños (N) de Stefani et al. (2010, extraído de Fiorotto, 2021). El mismo fue diseñado para recabar información sobre los tipos de juegos y juguetes utilizados, los espacios lúdicos, materiales o elementos de juego. Está compuesto por diez preguntas: algunas son abiertas, otras cerradas y, las restantes, de elección múltiple; siendo de fácil aplicación. No fue auto administrado, sino que fue aplicado por la investigadora. Se realizó un registro cualitativo no grabado de aquellas cosas que llamaron la atención.

Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a las directoras y maestras de primero, cuarto y séptimo grado de ambas escuelas para contextualizar el fenómeno en estudio. Se optó por entrevistas cualitativas dado que se consideraron más íntimas, flexibles y abiertas que las cuantitativas y respondían mejor a las intenciones del estudio. En este sentido, se sostuvieron reuniones para conversar e intercambiar información entre personas (la entrevistadora y las entrevistadas en forma individual). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logró comunicación y construcción conjunta de significados respecto del tema abordado (Hernandez Sampieri et al., 2014). Tal como se sugiere para las entrevistas abiertas, se construyó una guía general de contenido y la entrevistadora contó con flexibilidad para manejarla cada encuentro de acuerdo a cómo se fue desarrollando (Hernandez Sampieri et al., 2014).

Procedimientos.

Para la descripción de los procedimientos la redacción se hará en primera persona del singular, es decir, desde el foco de la autora del TIF personalizando el trabajo realizado. Para recabar la información de este estudio me dirigí a ambas escuelas en carácter de estudiante de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario y ante la necesidad de elaborar mi Trabajo Integrador Final con una carta formal. En la misma se solicitaba el acceso a dichas instituciones para la realización de una investigación sobre “Juegos y espacios lúdicos” y la aclaración de en qué consistía dicho trabajo y la exposición de los objetivos del mismo.

En ambas me recibieron las directoras, con quienes pude conversar amablemente y comentarles en detalle lo que necesitaba, de ser posible, hacer. Una serie de entrevistas al personal directivo y a tres docentes a cargo de primero, cuarto y séptimo grado y la autorización para poder aplicar un cuestionario a niños y niñas de cada escuela, previamente obteniendo el consentimiento informado de sus padres, madres o encargados/as y la aceptación por parte de ellos o ellas para participar. Quedaron en pensarlo y comentárselo a su supervisora en el caso de la Escuela Pública y

responderme.

Se seleccionó y adaptó el instrumento de Stefani et al. (2010, extraído de de Fiorotto, 2021). Se diseñó el guion de entrevistas para las distintas personas que participarían teniendo en cuenta ese instrumento.

Una vez que me contactaron y me dieron su aceptación, procedí a llevar y obtener los consentimientos informados de los niños y niñas y comencé con la realización de entrevistas a los adultos. Algunas realizadas de manera virtual, otras en un lugar neutral y

19

otras en la Escuela. Las mismas fueron grabadas, a excepción de una de ellas que por desperfectos técnicos se registró por escrito.

Paralelamente, a medida que me entregaban los consentimientos informados de los padres, madres o tutores de los niños y niñas inicié la administración de los cuestionarios. Fueron administrados uno por uno por mí misma, en horario escolar mediante la plataforma gratuita comercial, en el salón donde dictaban las clases o en una sala aparte que me proveía cada institución.

Todo esto se llevó a cabo durante los meses de octubre y noviembre del año 2021.

Análisis de datos

Se realizó un análisis estadístico descriptivo de las respuestas obtenidas. En el caso de los juegos, se clasificaron según las categorías obtenidas de la investigación de Stefani et al. (2014) y se agregó una llamada *Jugar a mirar* debido a la cantidad de respuestas dadas por parte de los niños y las niñas que interpretan la acción de mirar como un juego. Se contabilizó la cantidad de menciones de cada juego a fin de evaluar la intensidad de cada categoría y se calcularon frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas. Dichas categorías son las siguientes:

1.- Juego simbólico: En esta categoría se incluyeron juegos tales como: jugar a la mamá y al papá, a la secretaria, a la doctora, las representaciones de roles sociales o personajes, disfrazarse, etc. Estos juegos se caracterizan por utilizar un abundante simbolismo formado a partir de la imitación. El niño reproduce escenas de la vida real modificándolas de acuerdo a sus necesidades. A través de este tipo de juego, el niño internaliza los roles sociales, canaliza los conflictos y las angustias transformando lo real, por asimilación a las necesidades del yo (Piaget, 1961, citado por Stefani et al., 2014). Este tipo de juego consiste en hacer el como si de la realidad teniendo conciencia de esa ficción (Garaigordobil Landazábal, 1994, citado por Stefani et al., 2014).

2.- Juegos motores: En esta categoría se incluyeron juegos tales como jugar a las manchas, escondidas, juegos con pelota, rayuela, sogas, payana, bolitas, etc. Son aquellos en los que el movimiento intenso y la puesta en juego de las capacidades motoras constituyen la característica más manifiesta e implican algún grado de compromiso corporal (Pavía, 1994, citado por Stefani et al., 2014) tanto global, como de motricidad fina y habilidad manual.

3.- Juegos de mesa: Esta categoría incluye juegos de ingenio, tales como ajedrez, skrabel, dominó, Ta Te Ti, cartas, etc. y utilizan como herramienta central un tablero y/o fichas. En algunos se permite simbolizar el avance de los jugadores usando símbolos físicos. Algunos pueden implicar el uso de dados o naipes.

4.- Juegos electrónicos: Se considera juego electrónico a todo juego digital o interactivo con independencia de su soporte. En esta categoría se incluyeron juegos tales como Playstation, Wii, X-Box, PC, teléfonos celulares, etc. Estos juegos pueden emular reglas o características de los otros tipos de juego en un espacio virtual.

5.- Otros juegos: Esta categoría se constituye como residual y en ella se incluyeron rompecabezas, dibujar y pintar, armar pulseras, jugar con masa, ladrillitos, etc. y quedan incluidos todos los juegos de construcción, de habilidad y de creación donde se reconstruye el mundo con diversos elementos, utilizando piezas de madera o de plástico

como los Lego, o de montaje de pieza para reproducir barcos, aviones, dinosaurios, etc.

6.- Jugar a mirar: Incluye acciones tales como mirar videos en YouTube, Tik Tok, series de Netflix, Programas de televisión, películas, dibujitos, etc.

Además se realizó la categorización de las respuestas a la pregunta ¿Con qué jugas?, dónde debían hacer mención de los objetos, elementos, materiales y juguetes utilizados. Las mismas son:

1.- Elementos de deporte: pelotas (fútbol, basket, tenis, rugby), soga, paletas, patines, guantes, arcos, botines, bicicleta, patineta, skate, rollers, paralelas, anillas, barra, tamblinera, red, conos.

2.- Electrónicos: celular, computadora, Tablet, play station, consolas portátiles, televisor, nintendo

20

3.- Materiales de librería y artística: lápices, fibras, crayones, goma, cartulinas, plasticola, hojas, cartón, pinturas, pinceles, porcelana, telgopor, tizas, acuarelas, tijera, libros para pintar, colorantes y bórax, plastilina, porcelana, acrílicos, hilo, arcilla, cerámica, carbonilla, brillos, lienzo.

4.- Juguetes y juegos de mesa: muñecas/os, bebetes, popit, peluches, cochecitos, autos, camiones, motos, trenes, aviones, bloques, cocinita, maquillaje, barbies, legos, minions, animales de juguete, tobogán, hamaca, cama elástica, pistolas, dinosaurios, espadas, instrumentos musicales, soldados, armas, pistas, masas, disfraces, inflables, bolitas, juegos de mesa como ajedrez, ludo, ta te ti, cartas, yenga, bombuchas.

5.- Elementos de la casa y aire libre: pileta, agua, detergente, algodón, ollas, cubiertos, materiales para cocinar (ej: harina, fideos), tierra, arena, plantas, flores, vegetales, madera, cemento, plásticos, espuma de afeitar, almohadas, piedras, palos, cubiertas, metales, botellas, manguera, tela, jabón en polvo, materiales de limpieza ej: escoba,

6.- Mascotas y elementos de las mascotas: perro, gato, correa y juguetes de mascotas.

Se tomaron las categorías realizadas por Stefani, Andrés y Oanes, 2014 para los siguientes espacios lúdicos: calle o vereda, casa, escuela, club, patio, plaza o parque, casa de familiares o amigos, otros espacios. En esta última categoría se incluyeron espacios con menores frecuencias de respuestas tales como: baldíos, playa, quinta, campo, etc.

Para la pregunta ¿Te parece que hay diferencias entre juegos para nenas y juegos para nenes? Se categorizaron las respuestas en sí, no y no se.

La pregunta ¿Te gusta leer? se analizó según la clasificación: no le gusta, le gusta poco, le gusta más o menos, le gusta mucho.

¿Con quién jugas? Amigos/as, compañeros/as del Colegio, vecinos/as, hermanos/as, padre, madre o similar (figuras parentales), Abuelos o tíos y se agregó una primos/as y sobrinos/as por la intensidad de respuestas dadas.

El análisis de las entrevistas se realizó a partir de análisis de contenido cualitativo (Piovani, 2017). Se priorizaron los datos vinculados a los objetivos principales del estudio que pudieran enmarcar los resultados obtenidos a partir del instrumento aplicado con niños y niñas.

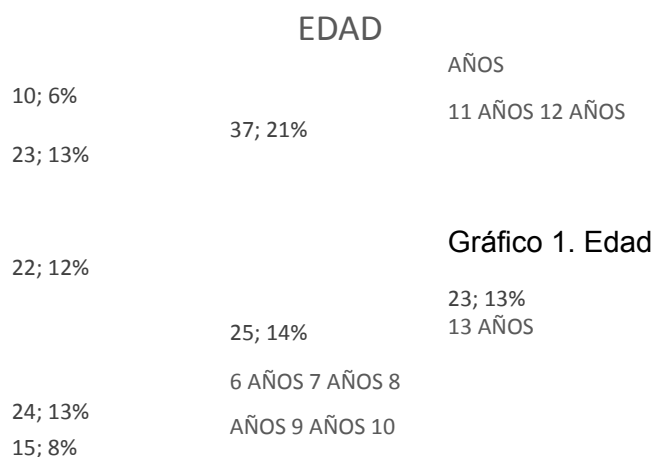
Las respuestas de los niños y las niñas fueron divididas para su análisis en dos grupos de edades, según el antecedente de Fiorotto (2021), uno compuesto por las edades de 6 a 9 años correspondiente al primer período de la niñez escolar y otro de 10 a 13 años correspondiente al período de madurez infantil. Además, según el género y el contexto representado por cada escuela.

21

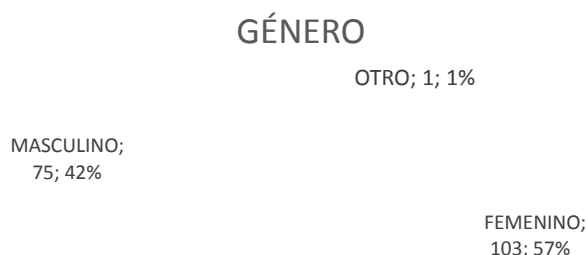
RESULTADOS

La recolección de los datos, como se dijo, se realizó durante los meses de octubre y noviembre del 2021. Se administraron 179 cuestionarios a niñas y niños de manera individual durante su horario de clases. Del grupo de participantes, 90 (50%) pertenecían a una Escuela Privada (E1) y 89 (50%) a una Escuela Pública (E2). A pesar de que en un principio podían sentir timidez al hablar, mostraron buena predisposición. Un número importante manifestó entusiasmo al participar en el momento de completar los cuestionarios y ya comenzaban a contar en forma oral y ante el grupo lo que les gustaba hacer. Durante la realización de las preguntas, en algunos casos respondían de manera enérgica, acompañando con el cuerpo sus respuestas, además de brindar explicaciones y ejemplos de los juegos. La distribución por edades fue de 15 (15,8%) de 6 años; 37 (37,21%) de 7 años; 25 (25,14%) de 8 años; 23 (23,13%) de 9 años; 24 (24,13%) de 10 años; 22 (22,12%) de 11 años; 23 (23,13%) de 12 años y 10 (10,6%) de 13 años (Gráfico 1).

Para el análisis de los datos se dividieron en dos grupos: uno de 6 a 9 años (período inicial de la niñez escolar) y otro de 10 a 13 años (período de madurez infantil) tomadas siguiendo a Fiorotto (2021).



El primer grupo (6 a 9 años) estuvo compuesto por un total de 100 niños/as (55,86%) y el segundo (10 a 13 años) por un total de 79 niños/as (44,13%).



La distribución según el género fue de 103 (57%) para femenino, 75 (42%) para masculino y 1 (1%) en la categoría otro, la cual fue seleccionada debido a la duda generada

al momento de la observación y comentarios espontáneos de la comunidad educativa (Gráfico 2).

Ante la pregunta *¿a qué jugás?* (Gráfico 3), los Juegos Motores fueron los más elegidos (n=174; 97,20%) a los que le siguen los Juegos Electrónicos (n=141; 78,77%). Luego se encuentran las categorías Otros Juegos (n=126; 70,39%), Juegos de mesa (n=72; 40,22%), Juegos Simbólicos (n=71; 39,66%) y por último Jugar a Mirar (n=40; 22,34%).

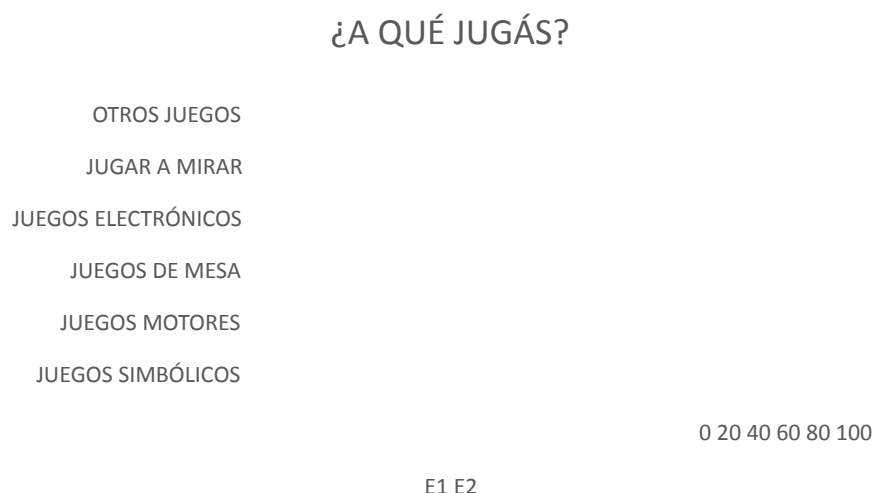
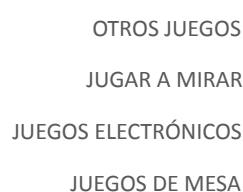


Gráfico 3. ¿A qué jugás? Tipos de juego

Según la distribución por escuelas que representan diferentes contextos, la E1 dio como resultado a los Juegos motores (n=85; 47,48%) en primer lugar, seguido por los Juegos Electrónicos (n=72; 40,22%), Otros Juegos (n=59; 32,96%), Juegos De Mesa (n=35; 19,55%), Juegos Simbólicos (n=34; 18,99%) y, por último, Jugar A Mirar (n=22; 12,29%). La E2 tuvo como resultado el siguiente orden: en primer lugar, Juegos Motores (n=89; 49,72%), seguido por Juegos Electrónicos (n=69; 38,54%), luego la categoría Otros juegos (n=67; 37,43%), Juegos de Mesa (n=37; 20,67%) y Juegos Simbólicos (n=37; 20,67%) con la misma frecuencia y, por último, Jugar A Mirar (n=18; 10,05%). Como puede observarse en el Gráfico 4, no hay demasiadas diferencias en cuanto a la elección de tipos de juego, sin embargo, en lo que respecta a los Juegos Electrónicos en la E1 se mencionaron más juegos pagos como Minecraft, FIFA, NBA, Roblox, GTA V, Fornite, etc. En cambio, en la E2 la mayoría de los juegos que nombraron son de uso gratuito, como, por ejemplo, Freefire o aplicaciones que sólo se necesita el acceso a internet o juegos que vienen con el dispositivo.

¿A QUÉ JUGÁS? 6 A 9 AÑOS



JUEGOS MOTORES

JUEGOS SIMBÓLICOS

0 10 20 30 40 50 60

E1 E2

Gráfico 4. ¿A qué jugás? Muestra de 6 a 9 años

En cuanto a los tipos de juego y su relación con la edad, en el primer período de la niñez escolar correspondiente a las edades de 6 a 9 años (Gráfico 4), con un total de 100 niños/as, los juegos más elegidos fueron: los Juegos Motores (n=98; 54,74%), seguido por Otros juegos (n=80; 44,69%), luego los Electrónicos (n=76; 42,45%), Juegos Simbólicos (n=52; 29,05%), Juegos De Mesa (n=33; 18,43%) y Jugar A Mirar (n=19; 10,61%).

¿A QUÉ JUGÁS? 10 A 13 AÑOS

OTROS JUEGOS

JUGAR A MIRAR

JUEGOS ELECTRÓNICOS

JUEGOS DE MESA

JUEGOS MOTORES

JUEGOS SIMBÓLICOS

0 10 20 30 40 50

E1 E2

Gráfico 5. ¿A qué jugás? Muestra de 10 a 13 años

En el segundo período de 10 a 13 años de edad (Gráfico 5), con un total de 79 niños/as, los que más se mencionaron fueron: Juegos Motores (n=76; 42,45%), seguido de Juegos Electrónicos (n=65; 36,31%) Otros Juegos (n=46n; 25,69%), Juegos De Mesa (n=39; 21,78%), Jugar A Mirar (n=21; 11,73%) y, por último, Juegos Simbólicos (n=19; 10,61%).

24

¿A QUÉ JUGÁS? GÉNERO FEMENINO

OTROS JUEGOS

JUGAR A MIRAR

JUEGOS ELECTRÓNICOS

JUEGOS DE MESA

JUEGOS MOTORES

JUEGOS SIMBÓLICOS

0 10 20 30 40 50 60

Gráfico 6. ¿A qué jugás? Género femenino

Según el género femenino (n=103) los juegos más elegidos fueron los motores, luego Otros juegos casi con la misma frecuencia que la categoría que los Juegos electrónicos y le siguen los juegos simbólicos, juegos de mesa y por último jugar a mirar (Gráfico 6).

El género masculino (n=75) entre los juegos más elegidos estuvieron los motores, seguidos por los electrónicos, luego Otros juegos, jugar a mirar y por último juegos simbólicos. La persona ubicada en otro género mencionó juegos de las categorías de juegos motores, electrónicos, jugar a mirar y otros juegos (Gráfico 7).

¿A QUÉ JUGÁS? GÉNERO MASCULINO

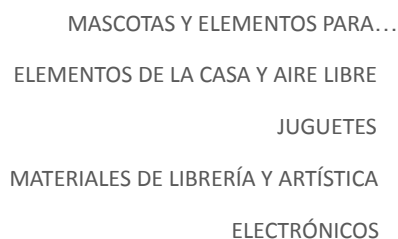


Gráfico 7. ¿A qué jugás? Género masculino

Como puede observarse los juegos simbólicos son mucho más jugados por el género femenino (n=60, 58,25% de un total de 103) que por el masculino (n=11 el 14,66% de un total de 75). Los juegos de mesa arrojan un porcentaje mayor (n=48; 46,60% de 103) en el género femenino que en el masculino (n=24; 32% de 75). Los electrónicos son más jugados por el género masculino (n=62; 82,66% de 75) que por el femenino (n=78; 75,72% de 103). Jugar a mirar tiene mayor porcentaje en el género femenino (n=26; 25,24% de 103) que en el masculino (n=13; 17,33% de 75) y Otros juegos también, género femenino (n=79; 76,69% de 103) género masculino (n=46; 61,33% de 75). Es decir que sólo los

Juegos Electrónicos son más jugados por el género masculino en comparación con el femenino.

¿CON QUÉ JUGÁS?



E1 E2

Gráfico 8. ¿A qué jugás? Objetos de juego

Al indagar sobre los objetos de juego mediante la pregunta *¿con qué jugás?* Las respuestas más mencionadas (Gráfico 8) se ubican en la categoría Juguetes (n=127; 70,94%), seguida por Elementos Deportivos (n=120; 67,03%), luego Materiales de Librería y artística (n=111; 62,01%), Objetos Electrónicos (n=105; 58,65%), Elementos de la casa y aire libre (n=83; 46,36%) y por último con Mascotas y elementos para mascotas (n=13; 7,26%).

Como puede observarse en el Gráfico 8, los niños/as de la E2 (47n;26,25%) juegan más con elementos de sus casas o que están al aire libre que en la E1 (n=36; 20,11%). En cuanto a los objetos electrónicos en la E1 (n=58; 32,40%) se mencionó una cantidad mayor de playstations, tablets y computadoras, mientras que en la E2 (n=47; 26,25%) el objeto más nombrado fue el celular.

¿DÓNDE JUGÁS?



Gráfico 9. ¿Dónde jugás?

En cuanto a los Espacios Lúdicos (Gráfico 8), la pregunta realizada fue *¿dónde jugás?* Si bien el lugar más mencionado para jugar fue Casa/departamento (n=174; 97,20%), seguido por Escuela (n=171; 95,53%) con muy poca diferencia, también son muy

26

frecuentes espacios como la Vereda/Calle (n=130; 72,62%), clubes (n=16n, 91,06%) patio de la casa (n=154; 86,03%), plaza o parque (n=154; 86,03%) y, por último y menos frecuente, la categoría Otros (n=61; 34,07%) dentro de ésta se incluyeron lugares como DIAT (Dispositivo Integral de Abordaje Territorial, perteneciente a Sedronar), terrenos baldíos, campo, en el río, en la playa, lugares comerciales, en la pasarela, en la casa de algún familiar o amigo, en alguna vecinal o iglesia.

Como puede observarse en el Gráfico 9, lugares como la vereda o la calle son más elegidos por los niños/as de la Escuela Pública (E2) (n=73; 40,78%) que los de la privada (E1) (n=58; 32,40%). Los clubes tienen mayor frecuencia en niños/as que pertenecen a la E1 (n=54; 30,16%) que la E2 (n=40; 22,34%) y los parques o plazas son más elegidos por los niños/as de la E2 (n=84; 46,92%) E1 (n=70; 39,10%). Por último cabe mencionar que dentro de la categoría Otros, solo los niños de la escuela pública

mencionaron concurrir al DIAT.

¿TE PARECE QUE HAY DIFERENCIA ENTRE JUEGOS PARA NENAS Y JUEGOS PARA NENES?

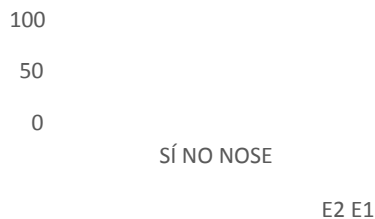


Gráfico 10. Diferencias entre juegos por género

La pregunta *¿Te parece que hay diferencias entre juegos para nenas y juegos para nenes?* Dio un resultado 113 NO (63,13%) de los cuáles 68 eran género femenino, 44 masculino y 1 de otro género; 62 dijeron que SÍ (34,63%) entre ellos 32 género femenino y 30 masculino y 4 NO SE (2,23%), correspondientes tres al género femenino y 1 al masculino.

Algunas de las afirmaciones fueron las siguientes:

“sí porque algunos nenes juegan a lo bruto y las nenas juegan a las muñecas, son más tranquilas” (Niña, 8 años).

“no porque los juegos son para todos, no tienen diferencia...igual hay algunos que se ríen porque los chicos juegan a las Barbies, les dicen maricas, no entiendo porque si los juegos son para todos, igual que los colores” (Niña, 10 años).

“depende si es para juguetes reales capaz que sí, pero si es para juegos virtuales capaz que no. En una juguetería te llevan a la sección de nenas o de nenes” (Niña, 8 años). *“no, yo quiero que me compren una LOL algún día”*. (Niño, 8 años).

“no, no importa si un nene juega con muñecas, no hay problema, no hay que decirle malas palabras ni nada, si le gusta el rosa que le guste” (Niño, 10 años).

Ante la pregunta *¿Te gusta leer?* (Gráfico 11) 75 niños/as (41,89%) respondieron les gustaba *más o menos*, 66 (36,87%) *mucho*, 23 (12,84%) dijeron que no les gustaba, 14 (7,82%) poco y 1 (1%) niña respondió que no sabía leer a pesar de que había muchos que no sabían hacerlo, sin embargo, estaban aprendiendo y su valoración se debía a eso.

¿TE GUSTA LEER?

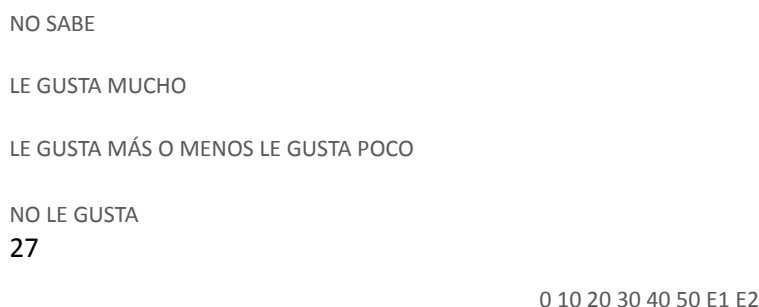


Gráfico 11. ¿Te gusta leer?

¿CON QUIÉN JUGÁS?

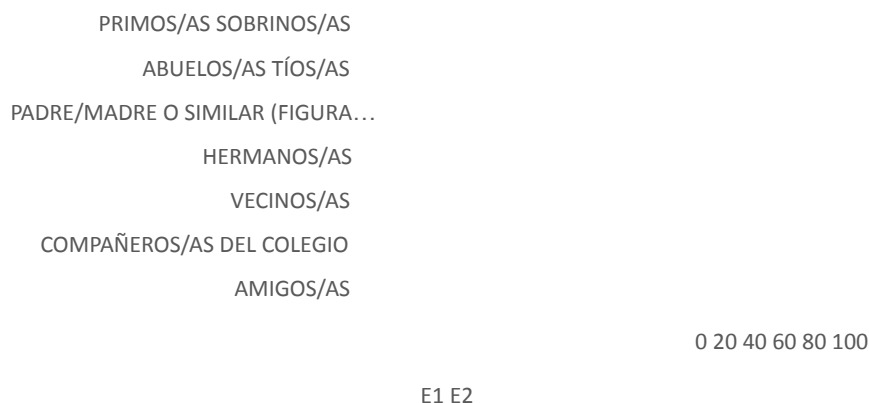


Gráfico 12. ¿Con quién/es jugás?

Por último, al indagar con quiénes juegan los niños, las respuestas fueron las siguientes: todos mencionaron jugar con amigos/as (n=179; 100%), 177 (98,88%) dijeron que jugaban con Compañeros de Colegio, en tercer lugar, la categoría más nombrada que se omitió en la construcción del cuestionario, pero se incluyó luego en el análisis, fue primos/as y sobrinos/as (n=143; 79,88%). Luego hermanos/as (n=139; 77,65%), padre/madre o similar (n=131; 73,18%), abuelos/as o tíos/as (n=124; 69,27%) y por últimos vecinos/as (n=96; 53,63%).

Análisis de las entrevistas.

Las entrevistas fueron realizadas en dos escuelas, una de ellas privada a la que nombraré con la abreviatura E1 y la otra pública a la que me referiré con E2. A continuación se analizarán las entrevistas administradas a las directoras de ambos establecimientos, D1 y D2 y a las maestras de primero, cuarto y séptimo grado de la E1 que llamaré M1, M2 y M3 respectivamente y las de la E2 que denominaré M4, M5 y M6.

La E1 es una escuela privada, se encuentra ubicada en el centro de la ciudad, es bilingüe y considera al área inglés como elemental. Su directora (D1) la considera como una escuela innovadora, que siempre está pensando en hacer algo nuevo o presentar algo

28

que interese a las familias. M2 considera que la E1 tiene un sello personal y está bastante actualizada en las nuevas pedagogías, nuevas metodologías de trabajo, la integración entre materias, el aula invertida. Tanto maestras como directora la consideran relativamente chica y familiar, con grupos reducidos, contando con una división única por cada grado lo que permite, según M2, que puedan avanzar a pasos agigantados y esta particularidad hace que pueda ofrecerle otras cosas. M3 nota que, trabajar con grupos reducidos le permite muchas cosas que la numerosidad hace que sea más difícil, también observa que a veces sus alumnos si bien no pasan necesidades económicas tienen carencias de otro tipo, más bien afectivas. Comentaba que son padres que trabajan muchísimo y, a veces, no se dan cuenta de cosas que necesitan sus hijos, como comprarle materiales escolares, la realización de alguna tarea o, por ejemplo, algo que llamó su atención fue que en un dibujo en el que tenían que dibujar a su familia incluían a la niñera.

Algo similar dice respecto a esto M2: *“Son nenes que no tienen necesidades como*

venir con hambre, eso no se ve en la escuela. Si a veces más allá de que vos decís viene de una familia que por ahí puede brindarle otras cuestiones, se ve a veces no voy a decir abandono, pero sí que se desatienden cuestiones que el niño necesita, a lo mejor no pasan hambre, pero no les dan bolilla. Hay muchas veces que se delega la responsabilidad en la escuela, a veces se siente esto de porque te pago una cuota vos me tenés que brindar todo". Según ella la mayoría de las familias que asisten al colegio son de clase media y lo eligen por ser más personalizado, por la independencia y comprensión que logran los chicos a la hora de estudiar, por el tema de los paros. Algunos se quejan de las horas de contra turno y otros las agradecen por las actividades ofrecidas desde la institución, ya que no tienen que pagarlas aparte.

La E2 es una escuela pública, ubicada en la periferia de la ciudad a la que maestras y directora describen como muy cálida, familiar, hay mucha unidad entre ellas y buena predisposición a la hora de trabajar.

Respecto a los chicos que concurren al establecimiento la directora (D2) menciona que: *"Los chicos con muchísimos problemas que vienen de sus familias, de sus casas, pero con muchas ganas de aprender, de estas. Ellos necesitan mucho la contención de acá de la escuela y eso se ve mucho...es una realidad muy difícil la de esta escuela, pero bueno nosotros como docentes, como institución tratamos de darle a los chicos todo el abanico de posibilidades para que puedan sobrellevar esos momentos en esas ocasiones que son difíciles para ellos, para vivir en sus casas."*

En relación a la familia de los niños/as M6 dice: *"Es gente...muchas mamás con planes y con trabajos informales, trabajos en negro así pueden seguir cobrando los planes. Los papás changarines muchos o empleados municipales. Si notamos, a medida que los chicos van crecieron que los padres se van desligando. Si venís a un acto de primero ves a todos los familiares, ahora vos vas a un acto de sexto, séptimo año y son pocos. Inclusive muchos de mis alumnos se hacen cargo de sus hermanitos, los traen a la una y a las cinco los vienen a buscar, cumplen el rol de la mamá y el papá".*

D2 agrega en relación a las necesidades económicas de los niños lo siguiente: *"Tienen muchas necesidades, ellos van al comedor. Nosotros lo que tenemos acá es la copa de leche. Que por la mañana a los más grandecitos les da vergüenza ir a buscar, pero nosotros insistimos. Hay chicos que llegan que tenemos que llevarlos a desayunar antes de empezar la clase, porque vienen sin desayunar, se duermen. Tenemos un caso o dos que se duermen porque vienen sin desayunar y quién sabe si durmieron a la noche. El comedor es al mediodía únicamente y a la tarde les dan una merienda...pero hasta el otro día... se ven muchas necesidades. El año pasado que estuvimos en pandemia y este año se ve mucho más, los chicos vienen con mucha hambre, es feo decirlo, pero es una realidad, no solo se está viendo en esta sino en otras escuelas y en la sociedad en sí, se está viendo en muchas escuelas".*

En relación al juego y el aprendizaje.

D1 considera que siempre se relacionan, que es parte fundamental de la infancia, que no hay infancia si no hay juego, porque el juego es expresarse libremente, pasarla bien

29

y a través del juego el niño aprende. M1 siempre comienza sus actividades con un juego porque sino no resulta, no lo atrapas y no aprende. Por ejemplo, utilizó el popit que es un juguete de interés de los niños para enseñarles a sumar y restar. Para M2 que el juego permite que ellos aprendan de otra manera, se involucren más, se interesen. *"cuando vos les decís vamos a jugar a un juego, el entusiasmo es otro, aparte desarrollan la creatividad, el tema de habilidades y estrategias, les permite acordar y entender las reglas que tiene que respetar en el juego después lo va a trasladar cuando tenga que respetar las reglas en la sociedad".* Ella lo utiliza mucho en el área de matemática,

mediante cartas, lotería, dados, tableros de números, el juego del gato, en el patio realizar figuras geométricas con el cuerpo, en ciencias como un juego de roles mediante la experimentación jugar a ser científicos que investigan, etc.

Para M3 el juego es importantísimo a la hora de aprender, trata de usar todos los recursos que le parece que son interesantes para ellos y se adaptan a los temas que le tocan dar, como el empleo de la tecnología. Utiliza juegos como el ludo, juego de palabras, bingo, juegos de mesa como cartas o tecnológicos.

La D2 respecto al vínculo entre juego y aprendizaje dice: *“Para mí va relacionado todo el tiempo cuando juega el chico es cuando más aprende, cuando más le quedan grabadas las cosas”*. Según su parecer favorece mucho las relaciones entre las personas y permite que puedan desenvolverse mucho más. M6, encargada de séptimo grado, cuenta una actividad que realizó con los chicos para incentivar la lectura, ya que para la maratón de lectura le había avisado a la directora que esos libros sus alumnos no los iban a leer. Entonces le avisó que iban a leer de otra forma. M6: *“hice juegos, con frases, pasa palabras, imágenes, entonces lees pero de otra manera”*. A la hora de preparar sus clases utiliza cartas, dados, tableros, sogas y los desarrolla en el aula, en el patio o en la biblioteca. D5 resalta: *“hago juegos que a lo mejor se me ocurrieron en el momento, un juego de tablas, un silabeo con las manos, movimientos con el cuerpo para aprender los sistemas del cuerpo humano, yo noto que los más chiquitos que necesitan mucho más el contacto, el jugar...al principio cuando no nos podíamos tocar jugaban por ejemplo a la mancha congelada, con un programa de televisor, un color pero no se podían tocar y cumplían mucho el protocolo”*. Generalmente no usa elementos, lo que más usa es el lenguaje oral, les gustan mucho las canciones, los cuentos, leer. M4 dice: *“Nosotros mucho lo relacionamos con matemática más de todo, porque siempre para arrancar un tema de numeración o algo, tratamos de incorporar un juego o sea con dados con tableros, de memoria, la rayuela, siempre buscamos algo o creamos nuestro propio juego. Nosotros relacionamos la secuencia didáctica con lengua por ejemplo leen un cuento y se trabajan determinadas palabras durante mucho tiempo y después se relaciona con las otras áreas”*.

Ambas directoras realizan sugerencias a las maestras para que incluyan juegos al preparar sus clases. D2, por ejemplo, les sugiere que no solo usen el salón sino que usen otros espacios donde los chicos se puedan sentir más cómodos. D1 comentó acerca de las indicaciones que les daban a las maestras para realizar las clases virtuales de comenzar y finalizar las clases con un juego.

El juego en el tiempo de recreo.

D1 menciona algo particular que sucede: *“Hay algo que siempre lo cuento y es la relación que hay entre los chicos de los distintos grados, el nene de séptimo puede jugar hasta con los nenes de primero y ese intercambio que hay entre distintas edades vos no sabés lo lindo que es. O el nene de séptimo en vez de quedarse a jugar, le toca la puerta a la seño A. (sala de 2) para ir a cuidar los nenes y quedarse con los niños de esa sala, así que fijate vos como es esta escuela”*.

M1 comenta de sus alumnos de primer grado: *“Yo noto que ellos, corren corren corren, juegan al bebé a gritar. Y yo le digo a una compañera, a estos pibes les hace falta jugar sin que tengan una consigna, porque viven con reglas, después de la escuela tienen saltos, baile, y todos esos lugares que uno va tienen disciplina, reglas”*. *“Entonces llega un momento que no saben jugar vos sabés, no armar un juego. Mucha descarga observo yo”*.

30

Y aclara que: *“el recreo fue distinto este año, porque tuvimos que organizarnos para no cruzarnos con los otros años”*.

M2 *“Ahora hay un grupo que se les dio por jugar a las bolitas, sino al ladrón y al*

policía ese es el que más problemas trae que si me tiró, me empujó si hizo trampa, el pulpo. Nenas y varones juegan todos juntos y a veces entre cuarto y quinto o se suma a lo mejor sexto o se quedan charlando. Algunos prefieren llevarse algo para dibujar, pero siempre más libre”.

M3 cuenta que juegan a cosas por temporada, por ejemplo, hacen torneo de bolitas, tienen el parque, con el profe de tecnología habían hecho algunos juegos, pero nota que los más grades ya no juegan tanto, prefieren charlar, a veces van a jugar a las salas de jardín a cuidarlos y hacerle juegos a ellos. Además, juegan con chicos de otros grados a la mancha u otros de correr

D2 dice: *“En los más grandes se ve muy poco el juego, es como que no saben jugar, ya desde quinto, cuarto...por ahí las nenas de cuarto son más niñas y las observa jugar pero sino los ves que ellos dan vueltas, caminan, es como que ellos no saben jugar...Yo recuerdo que a esta edad en la escuela jugábamos sino era a la rayuela, era al elástico, las bolitas los varones, es como que ellos no se saben entretener con nada, yo: y ¿qué hacen?”. D2 comenta que “charlan juegan, caminan, por ahí las señoras les hacen algún juego para que no estén dando vueltas, pero no sale de ellos...”; “a la tarde, que están los más chiquitos, de primero a tercero, la señora de gimnasia lleva cosas para disfrazarse y ellos los dos recreos todo el tiempo están con eso...les ponen música y están con eso, los días que no está la señora, están sentados por grupitos, charlando...”*

M1 sostiene: *“yo en el primer ciclo los saco, aunque sea cinco minutos a correr, ellos necesitan correr, porque cuando van a saltos a tela a baile vos tenés que cumplir reglas y tenés que cumplir lo que te dicen”.* Los niños y niñas que suele tener como alumnos además de ir al contra turno que tiene la escuela como obligatorio, asisten a actividades extraescolares como las que se mencionan.

M4, encargada de primer grado, menciona los juegos que habitualmente juegan sus alumnos, como saltar la soga, a la rayuela, juegos de educación física, a la escondida, a la mancha y ahora están con el juego del calamar, se quedan como duros, hay una muñeca gigante que los mira y los mata. Dice: *“Yo les enseñé una vez el juego de la palma como vi que no jugaban entonces me puse con ellos... yo: ¿a veces pasa eso que no juegan? A veces pasa que hay algunos chicos que no se integra, pero depende no siempre, pero por ahí vienen con algún problema y vos no lo sabés, tengo casos que por ahí se aíslan o pelean constantemente”.*

Según M5, *“los chicos perdieron el contacto del juego con las cosas, perdieron ese contacto con los objetos, con otros, el contacto es mucho con la tecnología. Mis alumnos ven series en NETFLIX y juegan al juego del calamar. Vos ves el juego del Calamar y decís esto es malo, pero ellos lo juegan como si fuera antes el Cigarrillo 43, era como nosotros jugábamos antes al cigarrillo 43, hacías una ronda y el que se movía perdía”.* Además de los juegos mencionados por la maestra anterior nombró al TATETI.

M6, encargada de séptimo grado, dice: *“En los recreos están en la etapa de ponerse a charlar, hasta hace dos meses saltaban la soga y hasta yo saltaba con ellos, hacían puente, juegos con dados, poníamos música y bailábamos o el simón dice durante los recreos. Ahora están como más adolescentes, a la mancha les gusta jugar...”*

El juego y su relación con la edad.

D1 dice: *“El juego varía de acuerdo a la edad, los más chiquititos corren todo el tiempo, juegan se divierten, en sexto también, séptimo varía ya tienen otra actitud frente al juego, son más vergonzosos o tienen otros intereses, por ahí son más calmos, buscan charlar en vez de correr depende de los grupos también...”.*

M2, encargada de cuarto grado, cuenta: *“Muchas veces generan conflicto en la edad que yo estoy. En realidad el juego ahí es libre, entonces ellos eligen a qué jugar y lo que siempre recalcamos es que establezcan las reglas de entrada pero siempre está el*

que genera el conflicto". M3 nota que los chicos a medida que van creciendo ya no juegan tanto, que el juego se va perdiendo lamentablemente.

D2 ve muy poco juego en los más grandes y cree que están muy influenciados por la tecnología y que como en la escuela no la pueden utilizar no saben qué hacer. No así en los más chiquitos que ella sí observa la presencia del juego todavía. M6 cuenta que si bien sus alumnos están en la etapa de charlar todavía juegan y a ella le sorprende mucho el cambio que hacen al pasar a la escuela secundaria donde ya no juegan y contaba que su hijo que cursa primer año le dijo que si llegara a jugar desentonaría.

El juego y su vínculo con el género.

M1 me cuenta sorprendida algo particular: *"Tengo una nena este año que para la maratón de lectura tenían que venir disfrazados de un personaje, vino de spiderman ella. Yo: ¿un cuento que se trabajó ahí? Claro, después hicimos una obrita de teatro con todos los personajes, hicimos un desfile para los jardines, porque nosotros integramos mucho el jardín con el grado y vos sabés que todas vinieron de princesas, ella vino del hombre araña, un calor con el barbijo, la máscara...y me dice tenía el de flash también pero este me gustó más, no le gusta el rosado tampoco, pero no tiene otra historia"*.

M2 narra: *"a la hora del recreo, sobre todo las nenas van a la salita de los jardines, siempre que por ahí no interrumpen una actividad o algo, van ayudan o se ponen a jugar ahí con la cocinita"*.

M3 observó que si bien los varones por ahí necesitan correr y descargar, las nenas son más tranquilas y les gusta más charlar.

Espacios y materiales con el que disponen las escuelas para desarrollar el juego.

La E1 cuenta con un patio de cemento y uno de tierra con un parquecito donde tienen juegos como tobogán, hamacas, elementos de educación física, gomas, subibajas, una casita, rayuela, juegos de mesa. Tratan de que los chicos no permanezcan en los salones. También suelen jugar en dos halls que tiene la institución ya que antiguamente era una casa. Cuentan con otros juegos en la sala como rompecabezas, otros de mesa, didácticos, sogas, bingos, cartas, figuritas.

La E2 tiene un patio de cemento y uno de tierra su directora dice que *"no tienen cosas para jugar, en una época se les daba una pelota pero se la sacaron porque volaba del vecino. A la tarde por ahí tienen algunos aros que la seño les da, pero los chiquitos es otra cosa se entretienen más pero los grandes no, no hay nada que surja de ellos"*. D5 nos cuenta que cuentan con aros, sogas. D4 menciona además de esos elementos un yenga pero agrega: *"en otra época había juegos pero se rompían y la escuela no tiene presupuesto"*.

A la pregunta sobre ¿qué suelen traer las niñas y los niños de sus hogares?:

D1 menciona cosas como cartas, el uno, las bolitas y M2 además de esos menciona, juegos de mesa, soga. D2 narra: *"Con la pandemia no se les permite traer, antes sí, se les permitía traer cartas. A la tarde las señas tienen por ahí algún rompecabezas, para que jueguen, algunos bloques, por ahí no una pelota porque surgen peleas o patear y que se pueda romper algo"*.

M4 menciona *"Popit, cartitas, pero poco poco. Yo no sé si no juegan mucho o están todo el día con los aparatitos. Yo hoy le llamé la atención a una nena que vino con ojeras, le digo vos te acostaste tarde. No hay límite de horario, como para que no jodan le dan el celular. Yo les digo ustedes no pueden levantarse a las 11 de la mañana por que no es hora del desayuno, pero qué pasa, se acuestan dos o tres de la mañana y duermen y los dejan dormir para que no jodan. Entonces vienen acá sin comer y te dicen seño tengo hambre"*, refiriéndose a niños y niñas de 6 años.

M5 cuenta que *"se traen juguetes, el popit, había una niña que traía la soga para*

compartir, pero terminaban de jugar se lavaban las manos, guardaban la soga. Saben traer cosas pero la responsabilidad es de ellos. Ellos comparten cosas pero antes de irse higienizan, siempre lo hacen”.

32

M6 dice traen cartas como el UNO, el DOS, bolitas, una vez quisieron llevar para hacer boxeo pero no se los permitieron.

En relación a las preguntas sobre el tiempo de restricciones por la pandemia del Covid19 en donde la educación se realizó de manera virtual ¿Qué dificultades presentó? Y ¿Se te ocurre algo que relacione juego y pandemia?

En ambas escuelas coincidieron en que fue un momento difícil que les presentó dificultades, pero se pueden observar claras diferencias en cuanto a la realidad de la población de una y otra escuela.

En la E1 contrataron un técnico que les instaló una plataforma y se las enseñó a usar. Las dificultades que se les presentaron fueron las siguientes, según D1, *“Algunos padres resistentes al cambio, algunos no podían conectarse a internet, otros no sabían cómo entonces era normal que pasen estas cosas. Te comunicabas con el técnico y les íbamos diciendo, tocá tal tecla... hasta les dimos la app para trabajar en el celular o en la compu, si era Android, si era Ipad, todo todo indicado con punto y coma como tenían que hacer”.* A algunos se las imprimían en formato papel, o hacían videollamadas particulares. Vivieron ese tiempo con mucha incertidumbre de no saber cómo iban a hacer o qué iban a hacer, y las maestras trabajaron muchísimo para que se logre.

D1 menciona: *“...si hay algo que tuvimos en cuenta el año pasado fue siempre en todas las clases que se subían y que después ellos tenían que hacer algo en casa, a pesar de que no dábamos tarea y lo corregíamos todos juntos, empezar y terminar con un juego o hacer algo que a los chicos les guste hacer. Armar algo entre todos en casa, por ejemplo, desde filmarse videos...nosotros teníamos un formato para armar la clase que tenía la motivación, para nosotros la motivación es fundamental para la clase, las chicas han hecho videitos con tiktok, o se disfrazaban o hacían una pequeña obrita de teatro o canciones...”*

M1 manifiesta *“Yo estaba negada”, “A mí lo virtual me costó bastante, las clases virtuales me costaban, porque vos tenías al nene conectado, pero atrás estaba el padre observando, esa mirada la sentía, yo trataba de hacer re bien las clases, pero llegaba esa hora y yo me ponía nerviosa, que no hagan ruido en mi casa, porque uno tiene una vida. Yo terminaba la video conferencia y hace de cuenta que me saqué una mochila de encima”.*

Más adelante dijo: *“teníamos una plataforma donde les mandábamos actividades y una vez por semana una video llamada donde resolvían dudas, o era el encuentro al principio más lo emocional, después más para corregir...en primero y segundo es difícil vos tenías que darlo ahí.” “El aprendizaje se provoca en el aula, con el otro”.*

M2 dice: *“Yo como maestra lo sufrí un montón”.* Esto vinculado a las dificultades que le presentó la planificación de las clases. Cuenta que la escuela ofreció sus computadoras para los pocos casos que no tenían y agrega *“al principio mandábamos la clase de tarea dos veces por semana. Después mandábamos lo que era la clase y una reunión virtual una vez por semana, les mandábamos actividades para hacer todos juntos durante la video llamada o para corregir entonces le fuimos buscando la vuelta”.*

M3 sabía algo de educación virtual entonces pudo enseñarles a sus compañeras. Se llamaban por teléfono entre ellas y lloraban y se contenían la una a la otra. Respecto a los chicos dice que le escribían a cualquier hora. Le llevaba mucho más tiempo la corrección y tenía que levantarse de madrugada para grabar los videos ya que era el horario en que en su casa había silencio.

D2 subraya que *“La conexión con los chicos, se debilitó mucho el contacto y*

bueno es entendible, no todos tienen internet, o a lo mejor tienen un celular para cinco hermanitos. Las señas por ahí planteaban de acercarlo en formato papel, pero no se podía, no se podía hacer visitas nada. Se debilitó mucho el contacto, no con todos pero sí una gran mayoría. Con los más grandes se hacían las clases virtuales pero no todos se conectaban, muchas mamás usaban el mismo celular para trabajar también, o no tenían internet o datos móviles y fue complicado". "A ellos se les daba un refuerzo, como no podían venir a la copa de leche se les daba como un bolsón de mercadería y a veces los días que venían a retirar eso, las señas preparaban actividades y se las mandaban, como una forma de seguir que no se pierda tanto el vínculo y en la siguiente entrega de alimentos las traían".

33

M4 dijo: "nosotros no hicimos clases virtuales porque acá no tenés una realidad que acompañe": "hicimos algunas clases determinadas que hicimos con juegos con los especiales que se engancharon de todo el turno tarde, si se engancharon 10 es mucho".

M5 sostuvo "A mí me pasa que a los míos les falta la base de tercero, en lugar de encontrarme este año con un cuarto, sentí que me encontré con un tercero". Para terminar, se añade un fragmento de entrevista con M6 donde refleja algo de lo significativo que es en los niños y las niñas el juego y lo imprescindible que es en sus vidas. M6 dice: "el otro día hablaba con los chicos y les digo chicos...porque hablábamos de los derechos del niño y les digo ¿qué pasaría si no pudieran jugar? Moriríamos de tristeza seño...Fijate la importancia, y son niños de séptimo grado. Tenés razón le digo...y aparte me dice: ¿qué haríamos? ¡Qué aburrido! Porque todo el día así sin jugar...".

Situaciones de la investigación y del campo que exceden el análisis inicial

A lo largo de la realización del estudio, se presentaron situaciones que excedieron el análisis que se pretendía con esta investigación. Relatos de abusos o violaciones, muerte de seres queridos, malestar en relación a lo institucional o familiar, entre otras cosas fueron las que niños, niñas y adultos expresaron. A pesar de que los instrumentos aplicados como el cuestionario y las entrevistas semi-dirigidas no daban lugar tal vez a relatos o respuestas fuera de lo que se pregunta, considero que la escucha fue fundamental para que algo de esa subjetividad se exprese. Creo que fue importante como futura profesional de la salud mental brindar espacios de escucha, contención y posibilidades de expresión sin por ello sostener un espacio clínico dado que las circunstancias no eran las apropiadas como tampoco contaba con un título profesional al momento.

Otra de las cosas que se evidenció al llevar a cabo este estudio fue la diferencia que existe en relación a la alfabetización. En la escuela privada E1 la gran mayoría de los niños/as ya estaban alfabetizados, en cambio en la escuela pública E2 había un número importante de niños/as que no lo estaban, algo que no solo me lo decían ellos mismos, sino que también comentaban las maestras en las entrevistas realizadas.

34

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permitieron elaborar una jerarquía de preferencias de juegos en niños y niñas de 6 a 13 años. Puede decirse que los juegos motores son los que tienen más presencia a lo largo de todas las respuestas, seguidos por los juegos electrónicos, al igual que en la investigación hecha por Stefani et. al. (2014). A diferencia de ésta, la categoría Otros Juegos es la tercera más elegida por los niños/as y no de las menos elegidas como se evidencia en los niños de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los Juegos Simbólicos de la misma manera se encuentra entre los menos elegidos. Otra

discrepancia se presenta en cuanto a los espacios lúdicos, ya que las autoras de dicho estudio afirman que los juegos en Buenos Aires se han ido desplazando de los lugares públicos, abiertos y de ocio a los cerrados es institucionales, esto no coincide con los datos recabados en la presente investigación, ya que lugares como plazas o parques fueron los terceros más nombrados luego de casa o Escuela y la vereda o la calle siguen siendo lugares muy elegidos para desarrollar el juego en los niños de esta zona de la Provincia de Santa Fe.

También se encontraron diferencias con la investigación realizada por Fiorotto (2021) en la ciudad de Gualeguay, Entre Ríos, en la que las categorías menos frecuentes fueron Otros Juegos y por último Juegos de Mesa. Si bien en la presente investigación se agregó la categoría Jugar a Mirar, puede observarse que Otros juegos tiene una importante presencia y que los Juegos de Mesa se encuentran en un cuarto lugar.

En semejanza con el estudio realizado en Humahuaca (Stefani y Andrés, 2016), se evidenció una importante presencia de juegos virtuales. Si bien a diferencia de este los niños nombraban espontáneamente a los soportes electrónicos como elementos de juego, entre ellos el más mencionado fue el celular, pero también encontramos computadoras, play stations, tablets. Lo cual lleva a considerar el ingreso del ágora virtual como otra de las plazas lúdicas.

Al igual que en la investigación realizada por Llamosas (2017), los juegos tradicionales continúan teniendo un rol importante en la vida de los niños. Entre ellos se mencionaron la mancha y sus variantes, la pelota (fútbol) y la escondida, las cartas. Otra similitud que puede encontrarse es con los lugares en los que prefieren jugar los niños y las niñas de estratos más beneficiados y más vulnerables donde se advirtieron notables diferencias (Llamosas, 2017). Mientras que los primeros preferían jugar en espacios privados (como la plaza del colegio, su cuarto o espacios dentro de su casa), los otros privilegiaron lugares públicos dentro de su barrio (la vereda, la cancha de fútbol del barrio). En la investigación llevada a cabo pudo observarse que en las respuestas dadas por los niños y las niñas que acuden a la Escuela Pública (E2) son más frecuentes lugares públicos como la plaza o el parque, la vereda o la calle. Mientras que en las respuestas obtenidas por niños y niñas de la Escuela Privada (E1) son más frecuentes espacios privados como los clubes.

Como describe Leguizamón (2011) puede rastrearse a partir de los relatos de los/as niños/as la representación de personajes que observan en la televisión, por ejemplo, el juego del calamar que muchos niños dijeron jugar es inventado a partir de la visualización de una serie que está presente en la plataforma Netflix. Además, los niños/as mencionan mucho pasar tiempo mirando la televisión, youtube o tik tok y jugar a juegos vinculados con las nuevas tecnologías, tal como lo evidencia dicho estudio, a excepción de youtube y tiktok que quizás no estaban de moda al momento de realizar la investigación. Según esta autora los cambios culturales que muchos denominan “cultura posmoderna”, caracterizados por transformaciones materiales y simbólicas han influido en los modos de ser niño, entre los cuáles podemos tomar al juego como modo de expresión.

En relación a los Espacios Lúdicos, Tuñón y Fourcade (2017) en su investigación reflejan que el medio ambiente barrial en el que viven los niños y las niñas, así como también las condiciones de las viviendas son un factor diferenciador en muchos aspectos de su vida.

Generalmente, los niños de estrato alto cuentan con espacios destinados al juego, mientras que en aquellos de estrato bajo se encuentran limitadas sus posibilidades

35

de juego debido a la falta de espacio y situaciones de hacinamiento. Además, las investigadoras, según su estudio, afirman que hay diferencias en relación a los espacios de juego al aire libre, ya que observaron que los niños urbanos juegan en plazas, mientras que, quienes viven en villas, tienen más posibilidades de jugar en la calle. Eso

no coincide con la presente investigación ya que niños y niñas de ambos contextos manifestaron jugar casi por igual en lugares como la casa o el patio de sus casas. Lo que sí puede observarse es que los niños que pertenecen a contextos más vulnerables (E2) de la escuela pública presentan un mayor porcentaje en relación a los espacios lúdicos como vereda o calle, o plazas y parques y menos en relación a clubes. Además, en las menciones de la categoría Otros Juegos, solo los niños/as de contexto más vulnerable dijeron asistir al DIAT (Dispositivo Integral de Abordaje Territorial) perteneciente a Sedronar. Un aspecto diferenciador que puede rastrearse es la mayor disponibilidad de objetos electrónicos que tienen los niños/as de la Escuela Privada lo que influyó en las posibilidades de acceso a la educación, al igual que ciertas características descritas por la directora y maestras de la población que asiste a la Escuela Pública, que evidencian un incumplimiento disímil de los derechos del niño/a/adolescente.

En cuanto al momento histórico en el que se desarrolla esta investigación y luego de lo conversado en las entrevistas realizadas con directoras y docentes, se encuentran similitudes con la investigación realizada por UNICEF (2021). El proceso de aprendizaje durante el ASPO se dificultó en contextos de vulnerabilidad social, donde los hogares cuentan con menor acceso a recursos económicos, dispositivos tecnológicos, conectividad y déficit habitacional. Se observaron y oyeron algunas expresiones de malestar subjetivo, como reacciones de tristeza, preocupación e incertidumbre, debido a la muerte de seres queridos y el estado familiar que eso produjo, ante la imposibilidad en algunos casos de poder despedirse. No pudiendo elaborar y simbolizar mediante el juego, lo que esto generó.

Se vislumbran preferencias disímiles de juego en función del género. Por ejemplo, los juegos simbólicos son mucho más jugados por el género femenino que por el masculino, al igual que los juegos de mesa, jugar a mirar y Otros juegos. En cambio, los electrónicos son más elegidos por el género masculino.

Esto coincide con las conclusiones enunciadas por Esteve et. al. (2012) que demostraron que, si bien niños y niñas despliegan en general temas de juego similares, hallaron diferencias específicas en los temas jugados según el género; siendo los juegos de cuidado, por ejemplo, con bebés, más frecuentes en las niñas y, aquellos vinculados a competencias, luchas y peleas, de mayor incidencia en los varones. Esto se evidencia además en las respuestas a la pregunta si les parece que hay diferencias entre juegos para nenas y juegos para nenes, en frases como:

“si porque algunos nenes juegan a lo bruto y las nenas juegan a las muñecas, son más tranquilas” (Niña, 8 años).

“si mucho porque para mí no es lo mismo jugar a muñecas o cuerpo a cuerpo por ej. el futbol te podés lastimar, los juegos de chicas son más tranquilos”. Niño de 9 años.
“la mayoría de veces hay por ejemplo en videojuegos, fútbol porque la mayoría de las chicas no juega al futbol” (Niño, 10 años).

En cuanto al juego y su relación con la edad, los resultados demuestran que los juegos motores son los más elegidos en todas las edades de la niñez escolar al igual que el estudio de Fiorotto (2021). Pero difiere en cuanto a los segundos más elegidos por el primer período de 6 a 9 que en el caso de la presente investigación fue otros juegos y en el estudio antes mencionado, la segunda categoría más elegida fue juegos simbólicos. También coinciden en la segunda categoría preferida en los niños/as correspondientes al segundo período, de 10 a 13 años que fue juegos electrónicos. Esto puede deberse a los diferentes intereses que tienen los niños en relación al juego y en algunos casos fue el modo de vincularse con amigos durante el período de aislamiento social y de encuentro fuera del horario escolar. Los menos elegidos fueron Jugar a mirar en el primer período y juegos simbólicos en el segundo.

Por último, queremos destacar las implicancias del avance de la cultura de la virtualidad en la constitución subjetiva de los niños/as y cómo el desigual acceso a

dispositivos tecnológicos y conectividad influyen en el aumento de esta brecha digital que trae como consecuencia un incumplimiento del derecho a la educación contemplado por la Ley 26.061. Resultado que puede comprobarse al leer las entrevistas realizadas con directoras y maestras.

37

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albacete, M. A. y Carrano, D. (Ed.). (2016). *Género y Juego. Asociación Internacional por el Derecho del Niño/a a Jugar*. IPA Argentina.
- Aquino, F. y Sánchez de Bustamante, I. (1999). Algunas reflexiones acerca del juego y la creatividad desde el punto de vista constructivista. *Tiempo de Educar*1(2), 131-153<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100207>
- Bardi, D., Jaleh, M., Luzzi, A.M. (2011). La conceptualización psicoanalítica del juego en la obra de algunos autores argentinos. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 8(2), 77-85.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483549017012>
- Bareiro, J. (2017). Dos Interpretaciones sobre el jugar y el juego: de Freud a Winnicott, ¿ruptura o continuidad?. *Lúdicamente*, 6, (12)1-13.
- Bleichmar, 2005. La subjetividad en riesgo. Bs. As., Editorial Topía.
- Duek, C., Benítez Larghi, S. y Moguillansky, M. (2017). Niños, nuevas tecnologías y género: hacia la definición de una agenda de investigación. *Fonseca*, 14(1), 167- 179.
- Esteve, M. J., De Simone, M. F., Silver, R., Woloski, E. G., Zucchi, A. y Duhalde, C. (2012). Temas de juego en preescolares. Diferencias entre niñas y niños, oyentes y no oyentes. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- González, M. C., Solovieva, Y., Quintanar, R. L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308.
<https://dx.doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2017). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. McGraw Hill
- RAE – Real Académica Española (2022). Contexto. <https://dle.rae.es/contexto>
- Sánchez-Domínguez, J.P., Castillo Ortega, S.E., y Hernández López, B.M. (2020). El juego como representación del signo en niños y niñas preescolares: un enfoque sociocultural. *Revista Educación*, 44(2), 1-16.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184041>
- Stefani, G., Andrés, L., y Oanes, E. (2014). Transformaciones lúdicas: Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria*, 31(1), 39-55.
- Stefani y Andrés, 2016. Experiencias Lúdicas en Contextos Diferentes: Quebrada de Humahuaca. Globalización y Sincretismo Lúdico. Stefani, G. B., y Andrés, L. (2016). Experiencias lúdicas en contextos diferentes: Quebrada de humahuaca globalización y sincretismo lúdico. *Athlos: Revista internacional de ciencias sociales de la actividad física, el juego y el deporte*, 10(8), 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5593510>
- Tuñón, I. y Fourcade, H. (2017). Disparidades sociales en los procesos de crianza y cuidado de la primera infancia desde una perspectiva de derechos. Área Metropolitana del Gran Buenos Aires. Trabajo presentado en el XXXI Congreso ALAS. Montevideo, Uruguay.

- UNICEF, 2018. Fichero de juegos. El juego: derecho y motor del desarrollo infantil.
https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-07/PRO_Ficherojuegos_2018.pdf
- UNICEF, 2021. Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19. <https://uni.cf/3jeXCEB>

38

DECLARACIÓN JURADA DE NORMAS ÉTICAS

El/la abajo firmante, autor/a del Trabajo Integrador Final

Florencia Gschwind,

declara bajo juramento que llevará a cabo la investigación obrando en todo momento de acuerdo con la letra y con el espíritu de las Declaraciones de Núremberg y de Helsinki con el objeto de respetar los derechos de las personas y salvaguardar su dignidad e integridad.

Lugar y fecha: Gálvez, 1 de octubre del 2021

Firma y aclaración: