



Universidad de  
**San Andrés**

**Universidad de San Andrés**

**Escuela de Educación**

**Licenciatura en Ciencias de la Educación**

**EL JUEGO EN LA ESCUELA: UN ANÁLISIS  
COMPARATIVO DE SITUACIONES DE CLASE DE  
SALA DE CINCO AÑOS Y PRIMER GRADO**

Autor: Melina Weinstein

Legajo: 27300

Mentor: Graciela Cappelletti

Buenos Aires, 29 de julio de 2019

## Agradecimientos

Este trabajo no hubiese sido posible sin el apoyo y el acompañamiento de algunas personas. A todos ellos quisiera agradecerles.

A Graciela Cappelletti, por alentarme a seguir mis pasiones y acompañarme, desde ese primer encuentro que aún recuerdo, en cada paso de mi proceso de formación.

A Mercedes Di Virgilio, por sus tan valiosos aportes y sugerencias, por la confianza y por hacer de cada encuentro un momento disfrutable y enriquecedor.

A mis compañeros que se convirtieron en amigos y fueron también grandes maestros,

A mis amigos y amigas, por entender mi ausencia en este período e inspirarme siempre a seguir adelante,

A mi familia, que me ha transmitido el valor y la importancia de la educación y han invertido su tiempo, amor y esfuerzo para que pueda llegar a este momento. Especialmente a mi papá, para quien este trabajo representa uno de los mayores logros de su vida y a la bibi Mirta, que me ha inspirado a seguir este camino.

A Lamroth Hakol, y a todas las magníficas personas que allí he conocido, donde descubrí el poder transformador del juego y viví las experiencias transformadoras que me hicieron elegir dedicar mi vida a la educación.

Al colegio, por abrirme las puertas y a las docentes que me recibieron cálidamente en sus aulas.

**¡GRACIAS!**

## ÍNDICE

Agradecimientos.....	ii
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
Objetivos .....	3
Planteamiento del problema.....	4
<b>CAPÍTULO 1: ESTADO DEL ARTE.....</b>	<b>9</b>
Nivel internacional.....	9
Nivel nacional.....	20
A modo de síntesis.....	26
<b>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>28</b>
Hacia una definición del juego, el aprendizaje y la escuela.....	29
Entre el juego, el aprendizaje y la escuela.....	34
Categorías de análisis sobre el juego .....	39
Características del aprendizaje a través del juego.....	39
El juego como un recorrido.....	41
Fundamentos de la inclusión del juego en la clase: los usos del juego .....	43
La tarea escolar como una categoría analítica.....	44
Metodología.....	44
<b>CAPÍTULO 3: SÍNTESIS DE LAS CLASES OBSERVADAS Y UBICACIÓN A LO LARGO DEL RECORRIDO DEL JUEGO .....</b>	<b>47</b>
Descripción preliminar de las clases observadas.....	47
Sala de 5 .....	47
Primer grado.....	49
Rasgos del juego .....	50
Sala de cinco .....	51
Primer grado.....	52
A modo de comparación.....	53
<b>CAPÍTULO 4: CARACTERÍSTICAS Y USOS QUE ASUME EL JUEGO EN LAS CLASES OBSERVADAS .....</b>	<b>54</b>
Características del aprendizaje lúdico .....	54
Sala de cinco .....	54
Primer grado.....	67
A modo de comparación.....	74

<b>Los usos del juego en la clase .....</b>	<b>76</b>
<b>CAPÍTULO 5: LA RELACIÓN ENTRE JUEGO Y TAREA ESCOLAR .....</b>	<b>78</b>
<b>Juego y escuela: una relación paradójica.....</b>	<b>78</b>
<b>La escisión moderna entre juego y trabajo y sus repercusiones en la escuela .....</b>	<b>80</b>
La bitácora y la preparación para primer grado.....	84
El juego como un instrumento de trabajo .....	86
<b>El juego y la tarea escolar.....</b>	<b>87</b>
<b>CONCLUSIÓN.....</b>	<b>89</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>94</b>
<b>APÉNDICE .....</b>	<b>98</b>



Universidad de  
**San Andrés**

## INTRODUCCIÓN

La concepción de que el juego es central para el aprendizaje es comúnmente aceptada y conocida. En el ámbito académico, la bibliografía ha establecido claramente los beneficios que trae el aprendizaje a través del juego para el desarrollo y el aprendizaje de los niños (Danniels y Pyle, 2018). El juego es reconocido hoy como una manera central mediante la que los niños aprenden (Mardell, Wilson, Ryan, Ertel, Krechevsky y Baker, 2016) y esta idea está impactando en las escuelas y los sistemas educativos, aumentando la cantidad de docentes, directivos y actores políticos que promueven la inclusión del juego en el contexto escolar.

Sin embargo, algunas investigaciones recientes han intentado alertar de las complejidades que presenta la inclusión del juego en la escuela. Para Aizencang (2012) el desafío consiste en poder hacer conciliar en una misma propuesta el juego – concebido como una expresión de las formas espontáneas de desarrollo del niño- y el aprendizaje escolar, considerado como una forma artificial de aprender que orienta el desarrollo hacia metas socialmente establecidas. Los investigadores del Proyecto Cero (Mardell et. al., 2016) proponen tres tensiones existentes entre el aprendizaje lúdico (*playful learning*) y la forma en la que se suele estructurar el aprendizaje y la enseñanza en la mayoría de las escuelas.

Estos desafíos demuestran que incluir el juego en las instituciones educativas no es una tarea sencilla. Esto podría explicar por qué –como sostiene Hyvonen (2013)- aunque cada vez hay más evidencia que dan cuenta de las múltiples conexiones entre el juego y el aprendizaje y el desarrollo, las investigaciones muestran que hay una falta de juego o métodos lúdicos en las escuelas. Sumado a esto, en los casos que sí se ha intentado incluir el juego en el contexto escolar, en general se ha hecho por las ventajas utilitarias que este puede tener para el aprendizaje académico de los alumnos. Siguiendo a Pavía (2018), en las últimas décadas la idea de juego que más éxito tuvo en los ámbitos educativos fue la del “juego útil”, esto es, un juego que aparece como un icono de una educación innovadora capaz de captar la atención del niño porque- en definitiva- jugar es una forma divertida de aprender (51). El problema consiste en que, como señala Aizencang (2012), cuando el juego se convierte en un mero recurso didáctico, ciertas características lúdicas relevantes asociadas a la promoción del desarrollo de los niños-

como ser una actividad libre y espontánea que guarda un fin en sí mismo- quedan minimizadas.

Aun más, el juego ha ingresado a la escuela pero no lo ha hecho de la misma manera en cada uno de los niveles: el aprendizaje a través del juego está asociado generalmente al nivel inicial (Jay y Knaus, 2018). Los estudios dedicados al juego y al aprendizaje en la escuela primaria son limitados (op. cit.), por lo que el rol, la aplicación y el impacto del aprendizaje basado en el juego en el nivel primario es mucho más incierto y poco claro (Moyles, Adams y Musgrove, 2002 citado por Jay y Knaus, 2018). No obstante, como demuestran Parker y Thomson (2019) existe una fuerte base empírica para fundamentar el rol y los beneficios del aprendizaje a través del juego en los primeros años de la escuela primaria. Los autores presentan ciertas investigaciones<sup>1</sup> que han vinculado al juego con el fomento de habilidades y conocimientos fundamentales, incluyendo el apoyo a la alfabetización, las matemáticas y el aprendizaje de las ciencias. Asimismo, el aprendizaje a través del juego –como una práctica integrada- ha demostrado ser un soporte para el desarrollo de las habilidades emocionales, físicas, sociales y creativas de los niños (op. cit.).

Hoy también se sabe que para estudiar el juego es conveniente considerar la perspectiva de los alumnos. Ya en el año 1991 Mauriras-Bousquet sostenía que “...ningún juego instituido garantiza en sí mismo el juego” (35) y defendía el juego como una actitud adoptada por el jugador. En el mismo orden de ideas, Marín (2018) argumentó que el juego está en la persona y no en la actividad. Por esto, para estudiar la inclusión del juego en la escuela no basta con analizar las actividades propuestas por los docentes para sus clases, sino que es necesario observar la vivencia de los alumnos y la actitud que adoptan frente a dichas actividades.

Desde este marco, resulta particularmente interesante caracterizar, desde una perspectiva comparada, el lugar del juego en el último año del nivel inicial y el primer año del nivel primario para comprender cómo se da la transición entre ambos ciclos. A partir de la construcción de un caso teórico, basado en la observación de clases de sala de cinco y primer grado, será posible apreciar las **características** que asume el juego en

---

<sup>1</sup> Hill, 2010; Kefaloukos y Bobis, 2011; Mihaljevic, 2005; Stagnitti, Bailey, Hudspeth, Stevenson, Reynolds y Kidd, 2016 en Jay y Knaus, 2018

cada etapa, qué **uso** se le da al juego en cada caso y cuáles son sus **rasgos**, detectando las similitudes y particularidades de cada nivel.

Por ello, la pregunta que guía esta investigación es: ¿cómo y para qué se incluye el juego en situaciones de clase de sala de cinco años y primer grado en una escuela de gestión privada?

### Objetivos

Como hemos mencionado, el objetivo general de esta tesina es analizar las características y los usos que asume el juego en situaciones de clase de sala de cinco y primer grado a la luz de los principales hallazgos presentados en la bibliografía especializada. En específico, nos proponemos:

1. Identificar los **rasgos** de las actividades propuestas en las clases observadas en sala de cinco y primer grado y analizar su lugar en el **recorrido** del juego.
2. Analizar qué **características** de las experiencias del aprendizaje a través del juego están presentes en las situaciones de clase de sala de cinco y primer grado y cuáles son los **usos** que asume el juego en cada nivel.
3. Indagar las relaciones entre juego y tarea escolar en el marco de la transición entre el último año del nivel inicial y el primer grado de la escuela primaria.

En función de los objetivos presentados, la investigación se estructura de la siguiente manera. El trabajo está organizado en seis capítulos. En este primer capítulo se introduce la problemática de la investigación, presentando su relevancia histórica y actual y se visibilizan los objetivos que se proponen para este trabajo. El capítulo 2 consiste en un estado del arte en el que se describen un conjunto de investigaciones que estudian la inclusión del juego en el contexto escolar y una breve sistematización de las principales conclusiones de la bibliografía referida. En el capítulo 3 se presenta, en primer lugar, el marco teórico, con los conceptos, relaciones y definiciones en los que se sustenta este trabajo. En segundo lugar, se describe la metodología seleccionada para la investigación, es decir, un estudio cualitativo basado en observaciones de situaciones de clase de sala de cinco y primer grado en un colegio de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires.

En el capítulo 4 se describen brevemente las actividades observadas y se analiza qué lugar ocuparían en el recorrido del juego a partir de los rasgos identificados. El análisis de las actividades continúa en los capítulos 5 y 6. Mientras que el capítulo 5 se

enfoca en las características y los usos de las experiencias de aprendizaje lúdico, el capítulo 6 profundiza en las relaciones entre juego y tarea escolar en cada uno de los niveles educativos. Por último, en el séptimo capítulo se concentran los principales hallazgos de este trabajo y se sugieren nuevas preguntas para investigaciones futuras.

### Planteamiento del problema

Es sabido que el juego es un rasgo esencial en la vida humana. En general, jugar es algo conocido y familiar para todos y, seguramente, cada uno de nosotros tenga algún recuerdo de aquellos juegos que fueron parte y marcaron su infancia. Hoy sabemos también que los juegos están presentes en todas las culturas y a lo largo de toda la historia de la humanidad (Marín, 2018). En palabras de Huizinga (1972) el juego es, al mismo tiempo, un fundamento y un factor de la cultura: “el juego existe previamente a la cultura y la acompaña y penetra desde sus comienzos hasta su extinción” (12). Desde esta perspectiva, el juego se presenta como un factor natural -y necesario- en nuestra existencia y como una parte esencial de la experiencia humana. ¿Por qué entonces realizar hoy en día una investigación sobre el juego?

En relación al ámbito educativo, ya desde hace varios años distintos autores han impulsado y justificado la incorporación del juego en situaciones educativas (Aizencang, 2012). En el siglo II A.C., Aristóteles destacaba la importancia del aprender jugando en los niños pequeños. Desde la psicología, Vigotsky (1978) ha explicado que el juego es la principal actividad mediante la cual el niño aprende los modos de comportarse culturalmente y vivir en sociedad. Pedagogos como Kamii y de Vries (1980) han sostenido que los niños suelen aprender mejor con los juegos colectivos que con las lecciones y ejercicios. Vemos aquí que el potencial del juego para la educación ya se conoce hace más de cincuenta años. ¿Por qué entonces estudiar hoy la relación entre juego y escuela?

La relevancia de nuestra pregunta de investigación se sustenta, por un lado, en una historia de las ideas sobre el juego y la educación y, por el otro, en las características asociadas al mundo de hoy. Es el objetivo de este apartado comprender la importancia histórica y actual de la inclusión del juego en el contexto de la escuela primaria.

Para comenzar, por muchos siglos el juego ha sido marginalizado, estando asociado a la pérdida de tiempo, la niñez y la inutilidad (Marín, 2018). Ya en la

modernidad, juego y trabajo se posicionaban como dos conceptos opuestos, siendo el trabajo algo serio y útil y el juego algo meramente recreativo y “no serio”. En ese contexto, en la escuela las instancias lúdicas y de tarea tendían a diferenciarse más que a complementarse (Aizencang, 2012). Además de ser escaso, el tiempo para el juego quedaba limitado a los momentos de recreo, al finalizar las tareas escolares, las clases de educación física, etc.

Sin embargo, hacia finales de los setenta, algunos planteos constructivistas revelan la necesidad de desarrollar un contexto didáctico que resulte estimulante y favorecedor para los alumnos (Marín, 2018). El juego resurge así como una experiencia clave, dando lugar a la concepción del juego como algo útil, positivo y beneficioso. Desde ese momento el juego ha cobrado cada vez más fuerza en el paradigma educativo: “llegados al siglo XXI me atrevería a decir que nunca como ahora habíamos escuchado y leído tantas veces la palabra ‘juego’.” (Marín, 2018: 68) Hasta ser considerado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) como una de las tendencias actuales en educación (OECD, 2019).

Como hemos anticipado, el lugar que el juego ocupa hoy en los discursos y prácticas pedagógicas puede comprenderse considerando algunos aspectos del mundo actual. Para comenzar, nos encontramos en un momento en el que hay un fuerte foco puesto en las competencias necesarias para desempeñarse exitosamente en una sociedad tan cambiante, dinámica e incierta (Parker y Thomsen, 2019) Hoy se sabe que para preparar a los alumnos para desempeñarse en la sociedad necesitan aprender no solo contenidos importantes, sino también desarrollar la capacidad de conectar conceptos y habilidades, aplicar su conocimiento a otras situaciones, crear nuevas ideas, etc. (Winthrop y McGivney, 2016 citado por Zosh et. al., 2017). Desde esta perspectiva, se busca expandir la noción de resultados educativos para incluir un abanico de habilidades, como las habilidades sociales (comunicación y colaboración), emocionales (resiliencia y autorregulación), físicas (movilidad fina y motora) y cognitivas.

Con respecto a esto, las investigaciones demuestran que el juego puede ser una herramienta potenciadora de estas competencias fundamentales que van a necesitar en el futuro (Zosh et al., 2017a) convirtiéndolos en individuos creativos, comprometidos y que sean aprendices para toda la vida. Por ello, el aprendizaje a través del juego aparece fuertemente vinculado con la búsqueda de una pedagogía que fomente en los alumnos las competencias del siglo XXI.

Además, hoy hay cada vez más información sobre cómo los alumnos aprenden y cuáles son las prácticas que tienen un mejor resultado (Maureira, 2008). Como consecuencia, la forma tradicional de enseñar es puesta en jaque por nuevos paradigmas pedagógicos que ponen en el centro al alumno, su motivación y sus intereses. El aprendizaje a través del juego se caracteriza por ciertos aspectos –como el aprendizaje activo, la colaboración, la diversión, entre otros- que la bibliografía atribuye a las prácticas más efectivas de aprendizaje.

Esta idea resulta particularmente interesante en una época en la que pareciera haber una necesidad generalizada por parte de los sistemas educativos de “mejorar la calidad” de la educación (Ball, 2002) y un acuerdo implícito de que la solución es la “innovación educativa.” (Rivas, 2017). Como plantea Marín (2018), cada vez aumenta más la distancia entre el modelo que ofrece la escuela y el alumnado que llega al aula: “... los alumnos y las alumnas se aburren cada vez más, desconectan de la clase, de la escuela e incluso a veces de las ganas de aprender” (15).

En este complejo contexto, el juego aparece para muchos como una solución innovadora y creativa. Por ello, algunos docentes han comenzado a incluir actividades lúdicas como una forma de motivar a los alumnos, de aprender de una manera más divertida y más cercana a sus intereses o como una forma de fomentar aprendizajes más profundos. A nivel macro, algunos sistemas educativos en el Sudeste y Este de Asia han decidido transformar su pedagogía, pasando de enfoques didácticos tradicionales –como la transmisión y memorización de información- hacia enfoques constructivos centrados en el alumno y basados en la investigación (Zhao, 2015 citado por Parker y Thomsen, 2019).

Sin embargo, a pesar de toda la evidencia que existe sobre el impacto positivo del aprendizaje a través del juego para el desarrollo de los niños, muchos sistemas educativos han reducido las oportunidades para aprender a través del juego (Jay y Knaus, 2018). Simultáneamente al énfasis en las “competencias del siglo XXI”, hay también una fuerte preocupación por los resultados académicos (Parker y Thomsen, 2019). Mardell et. al. (2016), explican que, desde su primera publicación en 2001, los exámenes PISA elaborados para comparar y “rankear” escuelas y países, resultaron en la proliferación de las pruebas estandarizadas y los estándares determinados externamente. Como consecuencia, muchos países respondieron con un currículum altamente prescriptivo orientado a los resultados de las pruebas. Al concentrarse en

cuestiones fácilmente medibles como la lectura, escritura y numeración, muchas escuelas redujeron los esfuerzos dedicados a fomentar ciertas habilidades holísticas o transversales que son menos cuantificables (Parker y Thomsen, 2019) y se concentraron en que los alumnos obtengan una mayor puntuación en las pruebas (Mardell et. al, 2016).

Por esta razón, ciertos sistemas educativos como Inglaterra, Estados Unidos y Australia han disminuido el tiempo de recreo, las áreas de juego y el aprendizaje centrado en el alumno, para poder aumentar el tiempo de instrucción y los enfoques didácticos que les permitieran cubrir todos los contenidos del currículum (Hyndman, Benson y Telford, 2014; Jenkinson y Benson, 2010; Rhea, 2016 citados por Parker y Thomsen, 2019). De esta manera, disminuyó el espacio para la exploración, la experimentación, la indagación y la toma de riesgos durante las clases (Mardell et. al., 2016).

Como consecuencia, a pesar de las virtudes del juego para el aprendizaje señaladas por la bibliografía, cuando los niños ingresan a la escuela primaria -donde empieza a haber un mayor énfasis en los resultados académicos- las oportunidades para jugar son mucho menos comunes que en la educación inicial (Cremin, Glauert, Craft, Compton, y Stylianidou, 2015 citados por Parker y Thomsen, 2019) Siguiendo a Parker y Thomsen (op.cit), en las políticas escolares y educativas del nivel primario no solemos encontrar una mención explícita de “juego” o “aprendizaje basado en el juego”. Mientras que en la educación inicial el juego es descrito como el contexto de aprendizaje, en la escuela primaria el juego no suele ocupar un rol central, sino que –en la mayoría de los casos- los intentos de incluir el juego en la escuela primaria aparecen subordinados al objetivo de que los alumnos aprendan los contenidos curriculares (op. cit.)

El problema –como propone Marín (2018)- es que sería un error “...tratar el juego simplemente como una herramienta que nos resulta útil para conseguir los resultados propuestos” (72). La autora (op.cit.) alerta que, si entendemos el juego sólo como la utilización y aplicación de técnicas en función de unos objetivos, lo más probable es que se pierda la “magia” del juego. Como puede verse, existen muchos motivos para promover la inclusión del juego en la escuela primaria, pero esto dista de ser una tarea sencilla. Para que el juego sea realmente una estrategia de transformación y aprendizaje, no basta con que los docentes propongan juegos en sus clases; es necesario profundizar

en el cómo y porqué de los procesos lúdicos (Marín, op. cit.), considerando la vivencia y perspectiva de los alumnos. Por ello, nos proponemos analizar qué lugar ocupa el juego en la escuela y observar cuál es la centralidad otorgada al juego en las clases: cuánto tiempo juegan, cómo juegan, quiénes juegan, a qué juegan, para qué juegan, etc.



# CAPÍTULO 1

## ESTADO DEL ARTE

El objetivo de este capítulo es presentar un conjunto de investigaciones que tienen como objeto de estudio la inclusión del juego en el contexto escolar. Los trabajos seleccionados se organizan en torno a una línea de investigación internacional y una línea de investigación nacional. Dentro de cada línea, se ordenan los trabajos según su año de publicación para, de esta manera, poder identificar ciertas continuidades y discontinuidades entre ellos a lo largo del tiempo. A su vez, se intenta hacer conversar y discutir a los autores nacionales con la bibliografía internacional. Para finalizar, se presenta una breve conclusión de las principales posiciones.

### Nivel internacional

A nivel global, el primer texto que presentaremos corresponde a la estadounidense Nancy R. King quien en 1986 se propone estudiar la cuestión del juego en el contexto de la escuela primaria. El punto de partida de la autora consiste en pensar que, en un principio, puede resultar raro para los lectores discutir la cuestión del juego en el contexto de la escuela primaria, dado que la mayoría de los padres asumen que sus hijos trabajan en la escuela, y la mayoría de los docentes tratan de mantener a sus hijos trabajando a lo largo del día escolar. Pero – afirma - “el juego también es importante en el día escolar del niño.” (King, 1986: 233)

Para sustentar esta idea presenta tres argumentos: (1) las escuelas primarias están pobladas de niños pequeños y los niños pequeños son frecuentemente “juguetones”. Por eso, sus docentes, tienden a tolerar las ganas de jugar de sus alumnos porque creen que el juego es necesario para un crecimiento y un desarrollo sano; (2) muchos educadores creen que el juego es el modo natural de aprender de los niños pequeños, por lo que se niegan a eliminar el juego en la clase y hasta pueden organizar lecciones para aprovechar la tendencia a jugar de los niños; (3) los docentes también usan el juego como premio para tareas completadas, para enfatizar la orientación de trabajo de la escuela y para fomentar buenos hábitos de trabajo en los niños.

No obstante, King considera que para estudiar la cuestión del juego en la escuela primaria es importante también conocer cómo los niños –y no solo los docentes–

definen el juego en la clase y, para esto, es necesario preguntarles a ellos mismo. Con este fin, la autora lleva a cabo tres estudios en tres escuelas primarias, donde entrevista a 94 niños de distintos grados y les pide que definan y discutan el juego y el trabajo en la escuela. Sus principales hallazgos revelan que los niños ven las categorías de juego y trabajo como completamente separadas: son capaces de diferenciar sus actividades escolares en estas dos categorías, brindando claros ejemplos para cada una. No obstante, el estudio también muestra que el criterio que utilizan para decidir si una actividad es juego o trabajo cambia dramáticamente a lo largo de los años.

En el nivel inicial las actividades son etiquetadas como juego solo cuando los niños creen que su participación es voluntaria y libre de la supervisión directa del docente, por lo que cualquier tarea asignada por el docente, sin importar cuál sea el nivel de disfrute, es etiquetada como trabajo por los niños. En cambio, en primaria el criterio introducido es el placer. Ya no todas las actividades requeridas por el docente son etiquetadas como trabajo; las tareas que se disfrutan, son muy fáciles y/o son más entretenidas de lo normal son categorizadas como juego. Así la categoría trabajo queda reservada a las actividades requeridas, evaluadas y más tediosas o difíciles.

De esta manera, el juego en la escuela primaria se convierte en una categoría amplia que puede incluir actividades diferentes y aparentemente contradictorias. Siguiendo a la autora, estas actividades diversas pueden ser clasificadas en: juego instrumental, juego real y juego ilícito. Aunque no profundizaremos aquí en cuáles son las características de cada tipo de juego, presentaremos la idea de la autora de que el juego instrumental es el juego que más llama el interés de los investigadores en educación, justamente porque está al servicio del cumplimiento de los intereses de los adultos. Sobre todo, el juego instrumental puede constituir un motivador poderoso o un premio significativo al servicio de los docentes.

Como conclusión, King sostiene que los investigadores - sesgados por las promesas del juego instrumental de alcanzar los objetivos escolares oficiales- son ciegos a la importancia del juego real y el juego ilícito como aspectos de las experiencias de los niños en la escuela. Desde esta posición, otros aspectos del juego pueden no parecer relevantes por no traer beneficios para la realidad concreta e inmediata de la escuela. En relación con esto, unos años más tarde, King (1997) argumenta que, aunque existen diversas razones de por qué el juego se encuentra en las clases de la escuela primaria, el deseo de incluir el juego en las clases está por abajo -y en función- del propósito

académico de la escuela. Por esta razón, el juego que encontramos en la clase es muy diferente al juego espontáneo que encontramos cuando los niños pueden organizar libremente sus actividades para cumplir sus propios objetivos.

En el mismo año Marine Mauriras-Bousquet (1986) reflexiona sobre la relación entre juego y educación. Su idea principal consiste en que, en materia educativa, existe un desajuste entre la teoría y la práctica. Por un lado, los que tienen una experiencia práctica de la enseñanza (docentes o padres), defienden que existe un tiempo para divertirse y un tiempo para jugar, siendo la escuela un lugar “serio”, en el que se espera que los niños estudien y trabajen. Por este motivo, el tiempo dedicado al juego en la escuela ha sido visto como tiempo perdido para el estudio. Pero, por otro lado, grandes pedagogos como Platón, Comenius, Rousseau, etc. siempre afirmaron que el juego es el método más eficaz de aprendizaje para el niño.

Una vez presentado el dilema sobre el papel que cumple el juego en la escuela, Mauriras-Bousquet (op.cit.) se pregunta a qué se debe este desajuste entre lo que propone la teoría y lo que se defiende desde la práctica. Para la autora, la respuesta está en que los pedagogos y los docentes y/o padres no hablan el mismo lenguaje. Para los primeros, el juego es una actitud general que debería estar siempre presente. Para los segundos, el ámbito del juego se limita – en muchos casos – a los “juegos educativos”.

Por “juegos educativos” Mauriras-Bousquet (op. cit.) se refiere a aquellos juegos prefabricados que se incluyen en las clases con un objetivo de aprendizaje. En palabras de la autora, “son cosas con las que se juega y aprende” (479). Pero para Mauriras-Bousquet este concepto es artificial y falsea la reflexión sobre el juego y la escuela. El problema es que la idea de juego educativo da a entender que (1) es posible aprender aburriéndose o que (2) se puede jugar y no aprender nada. El primer punto sería falso porque un buen ejercicio - el que permite un aprendizaje - siempre es lúdico: “aprender, descubrir, crear, ya es jugar.” (op. cit.: 498) Con respecto al segundo, lo que la autora argumenta es que “el juego es siempre, de un modo u otro, educativo.” (op. cit.) Aunque –aclara– lo que enseña no es necesariamente una materia del programa escolar del jugador.

Desde este marco, Mauriras-Bousquet sostiene que un juego educativo es “algo que parece un juego” (501), entendiendo al juego como “ganar de jugar”. Pero -dado que esas ganas de jugar surgen del jugador- no hay ninguna actividad ni objeto que garanticen que el niño vaya a jugar (aunque si puede estimular su surgimiento).

A partir de esta reflexión, Mauriras-Bousquet introduce el siguiente problema: si dejamos que el niño juegue libremente no aprende lo que quisiéramos que aprenda; pero si intervenimos en su juego dándole un objetivo -lo que para King (1986) sería el “juego instrumental”- acabamos con el juego y el niño no aprende nada. Años más tarde Mauriras-Bousquet (1991) lo explica de la siguiente manera: “es innegable que el niño, como el adulto, aprende, crea y descubre su universo en esa actividad de la inteligencia que es el juego; pero esto no significa que se pueda instruir a discreción por medio del juego” (16).

Es importante aclarar que esto no quiere decir que para la autora no hay relación posible entre juego y educación. La clave está en que el juego puede ser educativo, pero no puede enseñar ideas o valores porque la idea misma de instruir o informar es contraria a la esencia de libertad característica del juego (op. cit.). De hecho, sostiene que es posible asociar el juego al aprendizaje; pero para lograrlo es necesario introducir una “actitud lúdica” en el conjunto de la vida de la clase. Y para ello el medio más eficaz es que al propio docente le guste jugar.

Para profundizar en esta idea, Mauriras-Bousquet (op. cit.) recupera las ideas de Amonachvili (1991), quien sostiene que el maestro debe ser capaz de jugar con los alumnos como un igual, metiéndose en su mundo y siendo, al mismo tiempo, pedagogo y actor. Si bien no todos los maestros son “animadores” natos, según Mauriras-Bousquet (op. cit.) se puede aprender a serlo. Pero –aclara- la formación de un animador lúdico es una tarea difícil, dado que no se trata de transmitir conocimientos sobre el juego o los juegos o técnicas para jugar, sino de “...infundir en esos futuros animadores lúdicos el deseo de jugar ellos mismos y ayudarles, para ello, a que descubran las fuentes de su propia vida lúdica.” (503)

Como conclusión, argumenta que los juegos educativos –acompañados de una actitud lúdica permanente- pueden resultar útiles para: (1) alentar a un maestro sin experiencia o tímido a incorporar juegos a su clase; (2) contribuir a que se establezca la comunicación entre alumnos o entre alumnos y el docente; (3) para comprender algo nuevo y (4) para facilitar al niño la comprensión global de temas complejos.

A diferencia de King (1986, 1997) y Mauriras-Bousquet (1986, 1991), para Amonachvili (1991) juego y escuela deberían permanecer como dos cosas separadas. Si bien coincide en que el juego constituye una base necesaria para el desarrollo del individuo, defiende que los estudios deben ser serios y es desde esa seriedad que se

debe lograr atraer al niño. El argumento detrás de esta idea es que cuanto más evitemos que el niño realice actividades serias, más difícil será para él adaptarse a ellas en la vida adulta. Entonces, si bien es fundamental que los adultos otorguen a los niños tiempo para jugar, es también importante que en la escuela los niños realicen actividades serias.

David Kushner (2012), coincide con King (1986, 1997) en que el juego fue históricamente valorado en la educación de la primera infancia y que son muchos los autores que defendieron la incorporación del juego en el contexto escolar. Sin embargo, el autor sostiene también que la incorporación del juego en el currículum conlleva ciertas tensiones, particularmente en el jardín y en primaria, que siguen presentes al momento de escribir su trabajo. Por ello, se propone explorar las tensiones que generalmente se desarrollan cuando hay un intento por integrar el juego infantil en el currículum escolar.

Para introducir estas tensiones, Kushner retoma la idea de Scarlett, Naudeau, Saloni-Pasternak y Ponte (2005 en Kushner, 2012) de que “mencionar escuela y juego en la misma oración podría ser comparado con anunciar los contrincantes en una pelea de boxeo” (Scarlett, Naudeau, Saloni-Pasternak y Ponte, 2005, citado por Kushner, 2012: 178). En una esquina estaría la escolarización con su misión de que los niños aprendan, enfrentada al juego con su misión de que los niños se diviertan.

Esta metáfora sugiere una contradicción en los objetivos mismos de la escuela y el juego. Es por esto que Kushner (op. cit.) sostiene que estas tensiones pueden, de hecho, ser inevitables, debido a algunas “contradicciones incesantes” (Suransky, 1982 citado por Kushner, 2012) que existen entre la esencia natural de la infancia y el juego de los niños, y la esencia natural de la escuela. En este sentido, el juego, visto como una parte natural de la niñez, irrumpe como una “fuerza irresistible” en la escuela, una institución culturalmente determinada que se ubica a modo de un “objeto inamovible” en el camino del desarrollo del niño (Kushner, 2012: 244).

A modo de conclusión, el autor –en línea con lo planteado por King (1997)– defiende la importancia de explicar y defender la incorporación del juego en la escuela no argumentando por qué es importante para implementar el currículum o alcanzar los estándares académicos esperados o, en términos de King (1986), por el uso instrumental del juego. De lo contrario, se debe defender la provisión de tiempo y espacio para jugar en la escuela fundamentado por qué este juego es, de por sí, importante para el niño. Por esto, Kushner (2012) sugiere incluir en el *currículum* el espacio y el tiempo para el

“juego autodirigido” del niño, el juego que es, para él, el “juego verdadero” y que King (1986) denomina como el “juego real” de los niños. Por último, el autor sugiere que es responsabilidad de los adultos proporcionar las condiciones (materiales o no materiales) necesarias para que este juego pueda tener lugar en la clase.

El tema de las tensiones existentes entre el juego y la escuela - estudiado por Kushner (op. cit.)- ha despertado también el interés de Mardell, Wilson, Ryan, Ertel, Krechevsky y Baker (2016), investigadores participantes del proyecto “Pedagogía del Juego” de la Universidad de Harvard. Esta es una iniciativa del “Proyecto Cero” de la universidad que emergió en colaboración con la Escuela Internacional de Billund y la fundación LEGO con el objetivo de explorar cómo puede el aprendizaje a través del juego asumir un rol central en la escuela.

Si bien es una investigación en proceso, en 2016 fue publicado un trabajo que presenta las principales ideas que están emergiendo de los estudios realizados. El argumento central – en concordancia con los textos presentado de King (1986) y Kushner (2012)- consiste en que el aprendizaje a través del juego puede ser una herramienta poderosa para el desarrollo intelectual, social, emocional y de habilidades físicas de los alumnos. Sin embargo, hacer lugar para el aprendizaje a través del juego en la escuela puede ser complicado: “existen tensiones formidables entre el aprendizaje a través del juego y la forma en la que actualmente se estructuran el aprendizaje y la enseñanza en la mayoría de las escuelas” (Mardell et. al., 2016: 2).

Para los autores (op. cit.), existen tres desafíos sistémicos para la inclusión del juego en la escuela. En primer lugar - en coincidencia con la propuesta de Kushner (2012) - sostienen que hay una tensión fundamental entre la naturaleza del juego y la naturaleza de la escuela. El juego es, por definición, fluido, impredecible y, por momentos, despreciativo de la autoridad. Esta naturaleza espontánea y no utilitarista del juego puede entrar en conflicto con los objetivos de la escuela. Para fundamentar esta idea, presentan una lista de contradicciones elaboradas por Kushner (op. cit.):

1. En el juego los jugadores pierden su sentido del tiempo: las escuelas están gobernadas por cronogramas.
2. El juego puede ser caótico, desordenado y ruidoso: las escuelas aspiran a ser lugares de orden.
3. En el juego, los niños asumen riesgos (físicos y psicológicos); las escuelas son lugares donde los niños deberían estar a salvo.

4. El juego es impredecible y lleno de sorpresas; la escuela tiene una agenda clara.
5. El juego emerge de los deseos y vitalidad del niño, el niño está a cargo; en las escuelas los adultos definen la agenda generalmente basada en los estándares creados por las autoridades distantes de los niños individuales y sus docentes.

Es importante aclarar que para Mardell et. al. (2016) el juego y la escuela deben ser concebidos como una paradoja. Es decir, como dos bienes que se presentan como contradictorios pero que, a pesar de eso, pueden complementarse.

Un segundo desafío consiste en la ausencia de alineación entre los adultos a cerca del rol del juego en el aprendizaje. A la dificultad de definir qué es juego y qué no se le suma la existencia de diferentes creencias y valores culturales y pedagógicos de los educadores y familias sobre qué es y qué no es juego. Estas diferencias representan obstáculos en la creación de una definición compartida del aprendizaje a través del juego, lo que, a su vez, significa un problema para instalar una pedagogía del juego.

El tercer y último desafío que proponen los autores se relaciona con el foco puesto por el clima de la política educativa en los estándares. En este punto presentan la idea de que, desde su primera publicación en 2001, los exámenes PISA elaborados para comparar y “rankear” escuelas y países, han resultado en la proliferación de las pruebas estandarizadas y los estándares determinados externamente. Como consecuencia, muchos países respondieron con un *curriculum* altamente prescriptivo orientado a los resultados de las pruebas. Los docentes se vieron forzados a concentrarse en que los alumnos obtengan una mayor puntuación en las pruebas, dejando poco espacio para la exploración, la experimentación, la indagación y la toma de riesgos durante las clases. En este sentido, a pesar de las virtudes del juego para el aprendizaje señaladas por la bibliografía, disminuyó el espacio para el aprendizaje lúdico en las escuelas, principalmente en la escuela primaria y secundaria.

A partir de los desafíos presentados, los autores concluyen que, para poder generar un cambio profundo y duradero en la manera que los alumnos aprenden, no basta con la intención y el compromiso de algunos docentes, sino que es necesario instalar una “pedagogía del juego”, esto es, un enfoque sistemático de la práctica del aprendizaje a través del juego. Desde este marco, y en acuerdo con las sugerencias de King (1986, 1997) y Kushner (2012), sostienen que para que el juego ocupe un rol

central en las escuelas es necesario crear una cultura que valore las características propias del juego –como la toma de riesgos, la posibilidad de equivocarse, la exploración de nuevas ideas, la diversión etc.– más allá de su capacidad de alcanzar los estándares educativos esperados.

En 2018, Danniels y Pyles se proponen presentar cuáles son los retos claves en torno a la pedagogía del “aprendizaje basado en el juego”, incluyendo la definición de tipos de juego, perspectivas y hallazgos recientes sobre los beneficios del juego para el aprendizaje. Con este fin realizan una sistematización de la bibliografía especializada en el tema. Su argumento central consiste en que cada vez hay más evidencia a favor del uso del aprendizaje basado en el juego para asistir en diversas áreas del desarrollo y la formación pero que, sin embargo, entre investigadores y docentes aún no hay un acuerdo sobre el rol y el valor de los distintos tipos de juego en la clase.

Este problema se origina en la existencia de dos enfoques distintos presentados en las investigaciones: algunas estudian los beneficios del juego para el aprendizaje en el desarrollo y otras examinan los beneficios del juego para el aprendizaje académico. Aquellos autores que estudian el juego para el aprendizaje en el desarrollo, sostienen que el “juego libre” -que carece de la intervención del adulto- está vinculado a la resolución de problemas, el desarrollo de competencias sociales y emocionales y habilidades de autorregulación. En cambio, los investigadores que buscan fomentar el aprendizaje académico a través del juego tienden a promover el uso de actividades de “juego mutuamente dirigidas” por el niño y el adulto o dirigidas por los adultos -denominado “juego guiado”-, de manera de que el juego persiga objetivos de aprendizaje preestablecidos. Desde este punto de vista, el juego libre se considera insuficiente para promover el aprendizaje académico.

Como vemos, estas dos perspectivas sobre el aprendizaje basado en el juego –para el aprendizaje en el desarrollo o para el aprendizaje académico- han dado lugar a diferentes recomendaciones sobre los tipos de juego que se deben fomentar y el rol óptimo del docente para poner en práctica esta pedagogía. Sin embargo –sostienen Danniels y Pyle (op.cit.)- los docentes no disponen de orientación clara sobre cómo integrar y equilibrar las distintas prácticas recomendadas en un currículo centrado en el aprendizaje académico. Aunque algunos investigadores y docentes defienden el punto de vista que el juego debería ser una actividad dirigida por los niños, otros actores han

manifestado la dificultad de cumplir con los estándares académicos si no son capaces de proveer una orientación durante el juego.

Al respecto, los autores (op. cit.) recomiendan un enfoque integrado de aprendizaje basado en el juego en el que se consideren tanto los beneficios académicos como de desarrollo. Para ello, creen necesario concebir el aprendizaje basado en el juego como un espectro en el que se incorporan diversos niveles de participación del adulto en el juego. De esta manera, sería posible encontrar un equilibrio entre la asignación de periodos para el juego libre sin interrupciones y la incorporación de actividades que busquen fomentar el aprendizaje académico del niño en función de los estándares preestablecidos.

En el mismo año que Danniels y Pyle, Imma Marín (2018) se pregunta por qué y cómo puede el juego contribuir sustancialmente a la mejora de la educación. Para abordar esta pregunta presenta la idea de “gamificación”, uno de los conceptos más de moda actualmente. Lo define –siguiendo a Zichermann- como el proceso por el cual se aplica el pensamiento y las mecánicas de los juegos a contextos no lúdicos (op. cit.: 71). Se trata de aprovechar aquellos elementos atractivos de la actividad lúdica y utilizarlos con un objetivo, como puede ser involucrar a los usuarios o lograr un cambio de comportamiento en ellos.

Pero el problema –desde el punto de vista de Marín– consiste en que para algunos esos planteamientos y mecánicas de los juegos se resume en tres tipos básicos de incentivos: sumar puntos, obtener medallas y estar en los primeros puestos de un ranking. En estos casos lo que encontramos es una “mercantilización del juego” (2018: 72), donde el juego es reducido a una serie de técnicas que se utilizan en función de ciertos objetivos dados. Llevado al contexto escolar este problema se traduce según Marín de la siguiente manera: se parte del conocimiento de los elementos que hacen atractivos a los juegos y se identifica, dentro de una actividad o tarea en un entorno de no-juego, aquellos aspectos susceptibles de ser convertidos en juego. Y todo se realiza en función de objetivos ajenos al juego en sí, como conseguir el compromiso de los estudiantes, incentivar un comportamiento o promover un aprendizaje.

Frente a ese contexto, la autora argumenta que “encerrar el juego en la caja de la gamificación” (74) sería un grave error y no permitiría conseguir los resultados propuestos. De hecho –sostiene- la utilización indiscriminada de incentivos en forma de juegos puede matar al propio juego. En su lugar, sugiere adentrarse en el cómo y el

porqué de los procesos lúdicos. Para Marín (op. cit.), para que el juego sea un disparador de la motivación y de las ganas de hacer tenemos que verlo no como una mera herramienta, sino más bien como una actitud y una estrategia de transformación y aprendizaje. En sus palabras, es necesario “poner el juego en el corazón del proceso de aprendizaje” (74).

Una vez planteada la cuestión de la gamificación, Marín (op. cit.) introduce un nuevo dilema: por su definición, el juego tiene como finalidad el propio juego. Pero, al mismo tiempo, muchos autores han demostrado que el juego puede ser muy útil para el aprendizaje. Para abordar este tema, introduce cinco medios diferentes para aprovechar el poder del juego en la escuela;

- a) **Punto lúdico:** es una acción que no constituye en sí misma un juego, pero que busca provocar una sonrisa, alimentar la curiosidad o crear expectativas (88)
- b) **Gamificación** o elementos de juego: se utilizan elementos de juego que no conforman en sí mismos un juego. No se trata de hacer un juego, sino de utilizar las lógicas que hacen atractivos los juegos para conseguir ciertos objetivos. Aunque la propuesta se presente como juego, su resultado se sitúa “fuera” del juego, incentivando o penalizando comportamientos reales.
- c) **Dinámicas lúdicas:** el objetivo se encuentra siempre fuera del propio juego, pero se busca provocar una sensación de juego.
- d) **Serious games y juegos de simulación:** juegos ideados para propiciar un aprendizaje, ya sea este un contenido o un comportamiento. Su objetivo principal no es divertir, eso es una condición indispensable para que podamos llamarlo juego. De lo contrario, se centran en un resultado que está “fuera” del juego. Este tipo de juegos entran a la escuela como “juegos educativos”.
- e) **Juegos:** han sido creados con la única finalidad de divertir. No obstante, ofrecen una gran cantidad de beneficios y oportunidades educativas de notable interés para la escuela.

Para la autora (op.cit.), es importante saber elegir -dependiendo de la situación del grupo y el objetivo planteado - cuál es la mejor opción. En todos los casos, destaca la necesidad de mantener una “actitud lúdica” (74), entendida como la capacidad de asombro, la curiosidad, la creatividad y el tratamiento no convencional de ideas y objetivos. Según la autora –en concordancia con la perspectiva de Mauriras-Bousquet

(1986)- esta es la única forma de poder aprovechar la gran cantidad de beneficios y oportunidades educativas que el juego tiene para ofrecer a la escuela.

El texto más reciente a nivel internacional que presentaremos corresponde a Parker y Thomsen (2019) de la Fundación LEGO. En este estudio los autores proponen entender el rol y el impacto del **aprendizaje a través del juego** en la escuela, específicamente en la escuela primaria. En concreto, se preguntan: ¿cómo ha sido aplicado el aprendizaje a través del juego en la educación formal, y cuál ha sido el impacto en las habilidades holísticas de los niños? Para aproximarse a esta cuestión, utilizan como lente los marcos establecidos por la Fundación Lego sobre el aprendizaje a través del juego y las habilidades holísticas: (1) que el juego es educativo cuando es alegre, significativo, iterativo, socialmente interactivo e invita a los alumnos a involucrarse activamente y (2) que el aprendizaje comprende habilidades cognitivas, sociales, emocionales, creativas y físicas.

Parker y Thomsen identifican ocho enfoques pedagógicos que denominan “integrados”, por la evidencia de cómo combinan aprendizaje dirigido por el alumno, aprendizaje guiado por el docente y aprendizaje dirigido por el docente y cómo se alinean con las características de las experiencias del aprendizaje a través del juego. Estas son: el aprendizaje activo, el aprendizaje colaborativo y cooperativo, el aprendizaje experiencial, el aprendizaje por descubrimiento guiado, el aprendizaje basado en la investigación, el aprendizaje basado en la resolución de problemas, el aprendizaje basado en proyectos y la educación Montessori. En su estudio, definen cada enfoque, los describen, ofrecen evidencia de su impacto y presentan los factores que los hacen funcionar.

Además, los autores presentan otros factores relacionados a la implementación de las pedagogías integradas que consideran como factores de calidad: el diseño instruccional, el proceso de implementación, el *curriculum* y la evaluación, la formación y capacitación docente, factores de los alumnos, las escuelas y los recursos escolares, y los padres, tutores y comunidades.

A modo de conclusión, sostienen que el marco de la Fundación LEGO para las características de las experiencias del aprendizaje a través del juego y las habilidades holísticas es válido y puede ser aplicado en contextos de educación primaria. Por último, presentan sugerencias para la investigación futura.

### Nivel nacional

La primera investigación argentina que presentaremos corresponde a Giró Miranda, quien en 1998 se pregunta sobre el carácter y el valor de los juegos tradicionales (en su caso, de La Rioja) en su aplicación cotidiana en los centros escolares. Su argumento central es que la motivación inicial de estos juegos y su práctica original han desaparecido al aplicarle conceptos pedagógicos de utilidad y provecho, por lo que, al ser incluidos en la práctica escolar, los juegos tradicionales se desvirtúan.

El autor explica que durante mucho tiempo la pedagogía se ha interesado en el juego por el provecho que se podía obtener de este. Esto podría explicar para Giró Miranda (1998) por qué los juegos utilizados por los pedagogos son, en general, tan poco atractivos y artificiosos.

Uno de los aportes más esclarecedores del autor consiste en la idea de que la escuela “funcionaliza” el juego. Al reglamentarlo, al buscar un provecho sea cognitivo, empírico, o de regla social, la escuela acaba con la “subversión lúdica” que significa el juego libre y espontáneo (Giró Miranda, 1998: 263). Esta diferencia propuesta por Giró Miranda entre el juego libre y el juego “funcional” puede compararse con la distinción realizada por King (1986) entre el juego instrumental y el juego real.

Desde la perspectiva de Giró Miranda (1998) el juego libre aparece como educación sin un fin específico; su atractivo está justamente en ser opuesto al trabajo. Si el juego es convertido en algo obligatorio o carente de satisfacción, “estaremos encontrando nuevas formas de trabajo pero habremos acabado con el juego y con su capacidad educativa” (264). Es importante aclarar que esto no significa para el autor que no sea posible incluir el juego en la escuela para potenciar la educación de los niños, sino que, para lograrlo, el juego escolar “debe encontrar el punto de ensimismamiento y placer que lo libere de las cadenas del trabajo productivo, si queremos que este tenga el carácter formador y educativo, que el tutor, maestro y pedagogo objetiva en su quehacer diario” (264).

Para Giró Miranda (op.cit.), el juego es una actividad que posee finalidad en sí misma pero, a su vez, es una actividad ordenada y sometida a reglas y, por lo tanto, en la que puede intervenir un factor formativo o educativo. El educador puede intervenir en este factor educativo del juego como autoridad, pudiendo transformar la realidad lúdica para acomodarla y adaptarla a sus propias necesidades o a sus objetivos formativos.

Cuando esto sucede, tiene lugar la “ritualización, institucionalización y, consecuentemente, la integración de la actividad lúdica en el ámbito educativo” (Giró Miranda, 1988: 265). Por ello, concluye el autor, no hay contradicción alguna entre jugar y aprender.

En 2001, Patricia Sarlé realiza un estudio para analizar cuál es el lugar que tiene el juego hoy en la educación infantil y encuentra, de manera similar a Giró Miranda (1998), que, en muchos de los casos observados (en seis salas de cinco en escuelas de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires), el juego se utiliza como un “recurso mágico” puesto al servicio del contenido a enseñar. Por esto, la autora remarca la necesidad de no desnaturalizar el significado que el juego tiene, de por sí, para el desarrollo del niño por ser una conducta automotivada y desencadenante de actividad. Sostiene que cuando utilizamos el juego como un arma o herramienta para captar la atención de los niños, el juego se vuelve un “medio para” enseñar, dejando de lado la importancia intrínseca del juego para los niños pequeños.

Como conclusión, Sarlé (op. cit.), abre una puerta para comenzar a pensar las condiciones que la escuela debería ofrecer para que en el juego se produzca el encuentro entre los contenidos de enseñanza, propios de los marcos conceptuales del mundo cultural, y los conocimientos con que cuenta el niño.

Con el trabajo de Noemí Aizencang (2005), pasamos de un trabajo enfocado en el lugar del juego en la educación infantil (Sarlé, 2001) a una investigación centrada en la incorporación del juego en el primer ciclo de la escuela primaria. El libro publicado por Aizencang expande un estudio realizado en agosto de 2001 para su tesis de maestría con cuarenta maestros de la provincia de Buenos Aires, cuyo objetivo consistía en estudiar cuáles son las concepciones docentes sobre el juego.

En su trabajo, Aizencang (op. cit.) parte de la idea de que el juego es beneficioso tanto para la cultura como para el desarrollo, tomando principalmente los aportes de Huizinga y Caillois para el primer elemento y de Vigotsky, Piaget y Bruner para el segundo. Estos temas se desarrollan en la primera parte del libro. En cuanto a la viabilidad y deseabilidad del juego para las prácticas de enseñanza, Aizencang (op. cit.) considera necesario reflexionar sobre las tensiones, contradicciones y problemas que surgen con la inserción de situaciones lúdicas en los contextos formales de instrucción, cuestiones abordadas en la segunda parte. Por último, la autora presenta su estudio sobre las concepciones que los docentes construyen sobre la deseabilidad y la viabilidad de

incluir juegos en sus prácticas. En este apartado del trabajo presentaremos las principales ideas de la segunda y la tercera parte del libro, que se dedican a estudiar cómo se incluye el juego en el contexto escolar.

El argumento de la autora consiste en que la actividad lúdica cobra significados y funciones diversas en relación con el contexto en el cual se inscribe. Por lo que, al ser incorporado en la escuela -impulsado y justificado por distintos discursos pedagógicos, filosóficos y psicológicos- el juego necesariamente se ve transformado. En esta transformación se expresan ciertas tensiones que se originan en los usos asignados al juego en la escuela. De manera similar a Kushner (2012) y a Mardell et. al (2016), Aizencang (2005) presenta dos tensiones existentes entre el juego y el aprendizaje escolar.

La primera tensión se origina por el uso del juego como recurso para la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. La autora explica que el aprendizaje escolar es un formato de actividad que guarda poco margen para la acción espontánea y voluntaria del alumno, muchas veces desconectado de sus intereses y motivaciones, enmarcado en un proyecto elaborado por adultos que se lo imponen, mediado por el docente que persigue la concreción de metas instructivas predeterminadas (Aizencang, 2012: 75). En este sentido, el juego parece distanciarse de varias de las características que justificarían la elección de propuestas lúdicas para el aula.

Entonces, al ser incorporado en la escuela, el juego debe adaptarse al espacio escolar y en este proceso se convierte en un instrumento didáctico para la apropiación de objetivos curriculares. Es esta misma transformación la que Giró Miranda (1998) denomina como “funcionalización del juego”. Al convertirse en un instrumento, el juego pierde su rasgo esencial de ser una actividad libre en sí misma, para ser un medio para las intervenciones pedagógicas.

Esta tensión es aún más fuerte en la educación primaria, momento en el que los niños que “juegan” deben iniciarse en un régimen pautado de trabajo escolar, posicionándose como alumnos que deben cumplir con ciertas prescripciones y condiciones. En la escuela primaria el juego se reduce, generalmente, a su condición de motivador de la actividad, facilitador para la apropiación de contenidos curriculares y promotor de hábitos escolares propios de las tareas que se realizan en el aula. En cualquiera de estos casos, los saberes escolares son los verdaderos motivos que orientan las propuestas de juego.

Como consecuencia del proceso de institucionalización (Giró Miranda, 1998) al que se ve sometido el juego para ser incluido en la actividad escolar, se genera un nuevo tipo de juego que Aizencang denomina “juego didáctico” (2012: 77). Este juego es diferente al juego del niño en otros contextos: al “juego real” (King, 1986) o al “juego verdadero” (Kuschner, 2012). El juego didáctico deja de estar asociado únicamente a la promoción del desarrollo cognitivo y social del sujeto, o al puro descanso, divertimento u ocio, para vincularse con el logro de fundamentos pedagógicos para la innovación del trabajo escolar.

Una vez entendido esto, para Aizencang (op.cit.), el desafío sería poder hacer conciliar en una misma propuesta el juego, entendido como expresión de las formas espontáneas de desarrollo en el niño, y los aprendizajes escolares, considerando la artificialidad que guardan al intentar guiar el desarrollo hacia metas socialmente establecidas.

La segunda tensión señalada por la autora tiene su origen en la distinción entre trabajo y juego en la escuela, una distinción también mencionada por King (1986) y Giró Miranda (1989). Aizencang (2005) explica que en la modernidad hay un escisión entre juego y trabajo, o lo serio y lo útil y lo recreativo o “no serio”. La escuela es un espacio caracterizado por predicar el trabajo y el esfuerzo, que establece una marcada distinción entre los momentos de trabajar y de jugar. Por eso, generalmente los momentos de juego y los momentos de tarea tienden a estar separados (en vez de complementarse). Los juegos, además de ser escasos, tienen lugar en los momentos de recreo o en espacios más alejados de lo “académico”, como educación física o clases de arte. Una vez más, esto se da mucho más en la escuela primaria que en el nivel inicial.

Con lo que respecta a las concepciones docentes sobre el juego, Aizencang (op.cit.) encuentra en su estudio que todos los entrevistados presentan el juego como una actividad deseable en la escuela, aunque difieren levemente en el motivo de su inclusión. Para la gran mayoría, el juego constituye una actividad innovadora y diferente, capaz de generar una mayor motivación y disposición para el trabajo escolar. Para que la inclusión del juego sea viable o posible, los docentes resaltan una serie de condiciones que los juegos deben cumplir que Aizencang (op. cit.) agrupa en tres categorías (130):

- 1) Vinculado a organización: ordenados, organizados, reglados, dirigidos.
- 2) Vinculado a las formas: comprensibles, sencillos, claros, comunes, cortos, etc.

- 3) Vinculado al motivo pedagógico: con un motivo, con finalidad, como recurso, adecuados al tema, etc.

Continuando con el argumento de la autora, poder distinguir cuáles son las condiciones que debe cumplir un “juego didáctico” es clave para poder distinguir aquellos trabajos o actividades escolares que se presentan “a modo de juego”, con un “tono lúdico” pero que no guardan relación con las características esenciales del juego. Para referirse a esto, Aizencang (op.cit) introduce el concepto de “disfraz lúdico” (p. 149) que pone en cuestión si realmente jugamos en la escuela cuando los docentes dicen estar proponiendo un juego en sus clases.

A modo de conclusión, Aizencang (op.cit.) sostiene que el juego didáctico es un juego que expresa rasgos comunes y compartidos con otras actividades escolares, diferenciándose claramente del juego y el jugar del niño en otros contextos. De hecho, aclara, la interpretación del juego como una actividad con un fin en sí misma no está presente en los discursos docentes, por lo que el uso asignado al juego en la escuela primaria es un uso meramente instrumental.

El último texto que presentaremos es un libro coordinado por Víctor Pavía (2006) quién, desde el ámbito de la Educación Física, ha recopilado una serie de trabajos que abordan el juego desde diferentes perspectivas. En el capítulo “El juego que interesa” Pavía introduce dos variables que considera fundamentales para comprender el concepto de juego: forma y modo.

La “forma” pertenece al orden estricto de la actividad y refiere a la apariencia singular de un juego específico. Es la forma lo que nos permite distinguir, por ejemplo, entre una “rayuela” y las “escondidas”. En cambio, el “modo”, comparado con la forma, es más subjetivo y refiere a la manera particular que adopta el jugador de ponerse en situación de juego. Desde este marco, “jugar” puede referirse a estar participando de una actividad social y culturalmente definida como juego o, también -pero no necesariamente- a un modo lúdico de participar en esa actividad. Es el sujeto quien frente a una propuesta que tiene forma de juego adopta un “modo” que puede ser o no lúdico. Esta forma de conceptualizar el juego se corresponde con la manera en la que Mauriras-Bousquet (1986) define al juego: es ganas de jugar. Y estas dependen del modo en el que el jugador se aproxime al juego propuesto.

Comprendido esto, Pavía (op.cit.) introduce la pregunta de qué hay que saber para invitar a jugar de un modo lúdico. Para aproximarse a esta cuestión, explica que el modo que adopte el jugador depende en gran parte de: (1) la confianza y (2) el permiso

de cada sujeto/jugador. “Confianza” refiere al sentimiento de que nada malo puede suceder y “permiso” al aval de poder disfrutar de un momento de irrealidad, para explorar y equivocarse. Cuando el juego se convierte en una situación arbitrada –en palabras de Elkonin (1980, citado por Pavía, 2006)– hay cierta sensación de pérdida de autonomía y de permanente competencia con otro. Como consecuencia, es más difícil que se desarrolle la confianza y el permiso para jugar de un modo lúdico.

A continuación, Pavía (op.cit.) se propone analizar qué sucede con la forma y el modo de jugar cuando el juego es incluido en la escuela. Su principal argumento -en la misma línea que Mauriras-Bousquet (1986, 1991), King (1986), Aizencang (2005) y otros- consiste en que la idea de juego que más éxito tuvo en ámbitos educativos en las últimas décadas es la del juego como recurso: el “juego útil”. El juego es incluido en la escuela por sus ventajas utilitarias: “encantados con ese potencial utilitario, los docentes llevaron el juego hasta la intimidad de la mismísima clase, el espacio emblemático en donde resuelven día tras día su función más valorada: enseñar” (Pavía, 2006: 51).

Por “ventajas utilitarias” el autor (op.cit.) destaca la capacidad del juego de atraer al niño, vinculando los contenidos escolares con sus propios intereses. Pero, no obstante, Pavía sostiene que, al ser incorporado en la clase, el juego no siempre se ve exactamente igual al juego desplegado fuera de esos límites, esto es -utilizando conceptos de Giró Miranda- al “juego libre”. Siguiendo al autor, lo que sucede es un “ejercicio de cosmético” en el que el juego se maquilla con lo sensato, lo racional y útil. Este maquillaje -paralelo al concepto de “disfraz lúdico”- de Aizencang (2005), es denominado por Pavía (2006) como la “escolarización del juego”, entendiendo escolarización como un proceso de “selección/adaptación de objetivos, contenidos y métodos que imprime un sello particular a todo lo que se organiza desde la escuela hasta convertirlo, en términos de Popkewitz (1922), en una práctica imaginaria.” (Pavía, 2006: 51)

Retomando las categorías de forma y modo, Pavía (2006) encuentra que la transformación del juego en un producto utilitario –lo que Giró Miranda (1989) denominaría “funcionalización del juego”- en varios casos puede atentar contra la sensación de los niños de estar jugando un juego o, por lo menos, jugándolo de un modo lúdico. De lo contrario, entre los jugadores pareciera haber un acuerdo de que en la clase se juega “en serio” o, en otras palabras, de un modo no lúdico. Y esto pareciera ser considerado “natural” y hasta deseable.

Para concluir, Pavía (2006) destaca la importancia de revisar constante y críticamente la relación entre juego y enseñanza para que la última no termine con la primera. Esto no significa que no se deban considerar las potencialidades del juego como recurso para la enseñanza, sino que incluir el juego en la escuela requiere de un trabajo de análisis y reflexión sobre las actividades propuestas y –principalmente- sobre el modo en el que se invita a los jugadores a jugar.

#### A modo de síntesis

Para resumir, podemos afirmar que excepto por Amomanchvili (1994) –que sostiene que juego y escuela deberían permanecer como dos cosas separadas- todos los demás autores mencionados reconocen el potencial del juego para el aprendizaje y/o desarrollo de los alumnos y piensan que –con ciertas consideraciones- es posible y deseable incluir el juego en la escuela.

A nivel internacional, Kushner (2012), Mardell et. al. (2016) y Parker y Thomsen (2019), reconocen el valor educativo del juego, pero alertan sobre las contradicciones existentes entre la naturaleza del juego y la naturaleza de la escuela. También Aizencang (2012) a nivel nacional argumenta que existen tensiones entre el juego y el aprendizaje escolar.

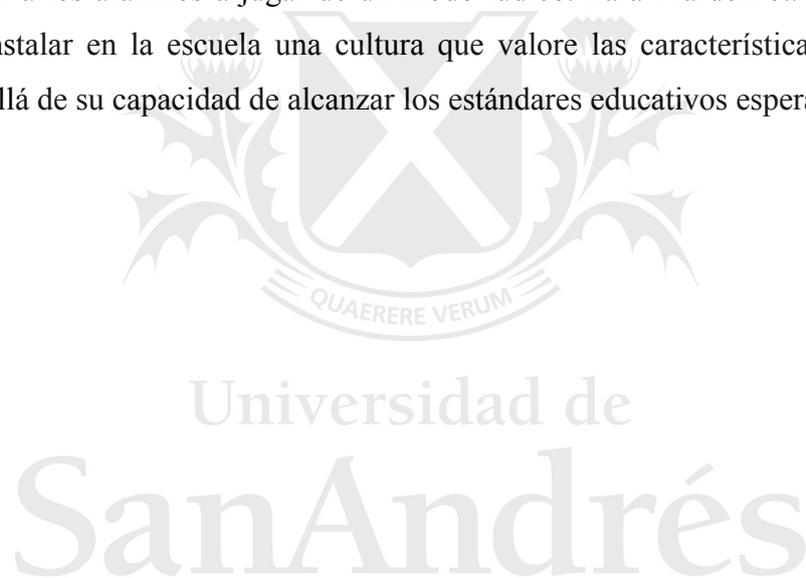
Una de las tensiones señalada por los autores es la diferencia de los objetivos que persigue el juego y los objetivos de la escuela. Mientras que el juego no tiene un fin por fuera de sí mismo, la escuela responde a expectativas y estándares académicos preestablecidos. Esta tensión se expresa en la inclusión del juego al servicio de los objetivos académicos. Son varios los autores que se han preocupado por esta cuestión.

En 1986 King explica que el juego utilizado con un propósito académico es muy diferente al juego espontáneo y autodirigido de los niños. En el ámbito nacional, Giró Miranda (1998) desarrolla el concepto de “funcionalización del juego”, refiriendo a cuando la escuela utiliza el juego para sus propios objetivos, convirtiéndolo en algo obligatorio o carente de satisfacción. En el mismo sentido, Pavía (2006) define la “escolarización del juego” como el proceso de inclusión del juego a la escuela por sus ventajas utilitarias y alerta que esto puede atentar contra la sensación de los niños de estar jugando. Por último, Marín (2018) desarrolla el concepto de “mercantilización del

juego” para alertar que el juego y los juegos no pueden ser reducidos a la utilización de técnicas que se aplican en función de unos objetivos.

A partir de este argumento, Sarlé (2001), Kushner (2012), Danniels y Pyle (2018) y Marín (2018) defienden la importancia de brindar tiempo y espacio para el juego libre, espontáneo y autodirigido de los chicos en la escuela.

Como respuesta a estas contradicciones, la bibliografía ofrece diferentes propuestas para la inclusión del juego en la escuela. Tanto Mauriras-Bousquet (1986) como Marín (2018) proponen pensar el juego desde el concepto de “actitud lúdica”. Desde su perspectiva, la actitud lúdica –entendida como una manera particular de aproximarse al juego- es la única manera de poder aprovechar el potencial educativo del juego en la escuela. En la misma línea, Pavía (2016) destaca la necesidad de pensar cómo invitar a los alumnos a jugar de un modo lúdico. Para Mardell et. al. (2016), es necesario instalar en la escuela una cultura que valore las características propias del juego más allá de su capacidad de alcanzar los estándares educativos esperados.





## Hacia una definición del juego, el aprendizaje y la escuela

### *Sobre el juego*

Si bien la palabra **juego** forma parte de nuestro léxico cotidiano, en nuestros discursos aparece asociado a diferentes situaciones y sentidos (Aizencang, 2012). Dependiendo del contexto, puede invocar diversas imágenes, sentimientos y actividades (Mardell et. al., 2016). Como sostiene Eberle (2014), el juego es un concepto complejo y ambiguo: el significado de juego varía a lo largo del tiempo y el espacio y puede incluir actividades tan diversas como la mancha, fútbol y el “scrabble” (op. cit.). Asimismo, el juego admite oposiciones: puede ser libre o codificado; activo o pasivo; solitario o social. Por ello -aunque podamos identificar qué es juego y qué no- muchos autores han consensuado en que el juego es un concepto complejo e incluso imposible de definir (Aizencang, 2012; Elkonin, 1980; Huizinga, 1972; Ortega, 1991). Diversos enfoques se han propuesto estudiar el origen, la función y las características del juego, dando lugar a un amplio abanico de ideas y definiciones.

La definición del historiador holandés Johan Huizinga (1972) es ampliamente conocida y probablemente la más citada por los estudiosos del juego. Para el autor (op.cit.), el juego es una forma de actividad llena sentido, que existe incluso antes de la cultura y que cumple una función social. En sus palabras:

El juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada ‘como si’ y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determina espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual. (27)

Esta definición es retomada por Noemí Aizencang en 2012, quien enumera las principales características del juego según Huizinga (1972):

- El juego es una actividad libre
- El juego es una situación ficticia que supone un tiempo y un espacio
- Las reglas del juego tienen una función central
- El juego supone motivaciones intrínsecas y guarda un fin en sí mismo
- Un juego puede ser repetido pero su desarrollo nunca determinado
- El juego genera cierto orden y tensión en el jugador

Para la autora, estos rasgos -presentados como constitutivos e inherentes a todo juego- permiten considerar el juego como una actividad libre, espontánea y voluntaria del sujeto (Aizencang, 2012: 27).

Sin embargo, como hemos anticipado, definir el juego no es tarea sencilla. Si tomamos la definición de Huizinga (1972) veremos que hay ciertas actividades a las que denominamos “juego” que en verdad no cumplen con las características consideradas como esenciales por el autor. El concepto de juego –como lo utilizamos en nuestro léxico cotidiano- abarca un amplio abanico de conceptos: puede referirse a actividades tan variadas como un niño jugando en el parque, una persona jugando un partido de tenis o a una partida de “scrabble”. Sin embargo, siguiendo a Zosh et. al. (2018), la forma en la que generalmente se define al juego –como una actividad en sí misma, caracterizada por la flexibilidad y asociada al disfrute y las risas- entre en tensión con algunas formas que el juego puede adoptar. Los autores (op. cit.) se refieren a la concepción del juego como exploración, como trabajo -con un objetivo predefinido- y a los juegos reglados, que son actividades organizadas que tienen su propio objetivo.

Si tomamos la definición del juego como una actividad libre, espontánea, voluntaria, con un fin en sí mismo –visión predominante en las teorías tradicionales sobre el juego- muchas de las actividades a las que denominamos juego no entrarían en esta definición. Esto resulta particularmente problemático cuando pensamos en la inclusión del juego en la escuela, dado que el “aprendizaje a través del juego” se limitaría al juego libre -completamente auto dirigido por el niño sin intervención adulta y con ningún objetivo fuera de sí mismo- dejando fuera otros tipos de juego como el juego guiado y los juegos reglados que son diseñados para alcanzar objetivos predefinidos y requieren -en mayor o menor medida- de la intervención de un adulto.

Este problema representa para Marín (2018) uno de los mayores dilemas con respecto del juego y la educación. La autora retoma tres elementos centrales de la definición de Huizinga sobre juego (1972), estos son, la libertad, el gozo y la ausencia de interés material. Desde esta perspectiva, al jugar no esperamos ningún otro beneficio que el propio placer de jugar. Sin embargo, Marín (2018) sostiene también que “... la magia del juego consiste en que, al jugar, aparece un sinfín de lo que podríamos llamar ‘beneficios colaterales’” (38). Beneficios que -como profundizaremos luego- pueden ser sumamente provechosos para promover, profundizar y enriquecer el aprendizaje escolar.

Por ello –considerando la perspectiva de Zosh et. al. (2018)- en esta investigación complementaremos la concepción clásica sobre el juego –representada por Huizinga (1972)– con una visión más amplia. En lugar de una lista de criterios que permitan evaluar qué es y qué no es juego, Zosh et. al. (2018) proponen pensar al juego como un recorrido que va desde el “juego libre” hasta formas de juego que son dirigidas por el niño pero tienen objetivos inherentes, como el “juego guiado” y los “juegos reglados”. Profundizaremos en este tema más adelante.

Como hemos dicho, definir qué es juego no es tarea sencilla. Para algunos autores, esta dificultad se relaciona con el amplio abanico de actividades a las que denominamos “juego”. Mauriras-Bousquet (1991) sugiere otra explicación posible. Según la autora, la dificultad puede entenderse en parte por una limitación del lenguaje español. Mientras que en inglés existen dos vocablos para aludir al juego, *game* y *play*, en español hay solo una palabra, lo que – para la autora – puede originar muchas confusiones. En este sentido, explica que “juegos” en plural -más o menos equivalente a *games-* y *juego* en singular - que sería más bien la traducción de *play* – designan dos realidades totalmente distintas. Mientras que “los juegos” son instituciones sociales, fragmentos del juego, “el juego” es una actitud frente a la vida. Continuando con esta visión, no hay actividad ni objeto que garantice que el niño vaya a jugar. Es decir: no siempre que hay “juegos” hay “juego”. Al igual que para que haya “juego” no es necesario que haya “juegos”.

Para profundizar en esta cuestión, presentaremos dos conceptos relacionados a la idea de juego: la “actitud lúdica” y *playfulness*. El primer término es utilizado por varios autores (Mauriras-Bousquet, 1986; Marín, 2018) para definir al juego como algo que trasciende los propios juegos. Siguiendo a Imma Marín (2018), la actitud lúdica tiene que ver con la capacidad de asombrarse, con la curiosidad, con la creatividad y el tratamiento no convencional de las ideas y los objetos. Pensar en el juego como una actitud que está en la persona y no en la actividad misma permite entender -como explica Mauriras-Bousquet (1986)- que cualquier actividad puede ser convertida en juego a través de la actitud lúdica. El juego sería entonces la actitud que convierte las acciones en juegos. Imma Marín (2018) propone una serie de comportamientos propios del estado de ánimo definido por la actitud lúdica (39):

1. Actuar con libertad
2. Vivir en el presente
3. Tener iniciativa, tomar decisiones

4. No tener miedo a equivocarse
5. Vivir la dificultad como reto
6. Implicarnos en la tarea con pasión
7. Tratar los objetos y las ideas de manera no convencional, sin prejuicios
8. Tolerar la incertidumbre
9. Cultivar el asombro (sorpresa y pregunta)
10. Disfrutar de la belleza

Tomando esta definición de juego, podríamos pensar que se puede jugar -en el sentido de participar de un juego- de un modo lúdico o no lúdico. Esta es la idea de Víctor Pavía (2017) que -para comprender el concepto de juego- introduce dos variables: la “forma” y el “modo”. Por forma entiende la apariencia singular de un juego específico, es decir, cómo se configura la actividad como una totalidad. En cambio, el modo representa la manera particular que adopta el jugador frente al juego. Desde esta perspectiva, jugar puede referirse tanto a estar participando de una actividad social y culturalmente definido como juego como también a un modo lúdico de participar en esa actividad. De cuál de estas dos opciones se trate depende exclusivamente de la actitud que está adoptando el jugador.

Con respecto de *playfulness*, lo que en español podríamos traducir como “el carácter juguetón”, refiere a “la disposición para enmarcar y reenmarcar una situación para incluir posibilidades para el disfrute, la exploración y la elección” (Mardell et. al., 2016: 4). Barnett (1990 citado por Mardell et. al., 2016) y Lieberman (1977 citado por Mardell et. al. 2016) sugieren que para “realmente jugar”, los niños necesitan demostrar una predisposición para percibir una actividad como juego (op. cit.) y siguiendo a Christian (2012 citado por Mardell et. al. 2016), es la disposición de *playfulness* del niño lo que hace que una actividad sea juego. Como ejemplo, los investigadores del Proyecto Cero explican que el fútbol profesional puede ser considerado un juego, pero no es necesariamente *playful*.

### *Sobre el aprendizaje*

En esta investigación el interés sobre el juego está puesto en el potencial que puede tener para el **aprendizaje** y, más específicamente, para el aprendizaje en la escuela, entendiendo el aprendizaje en el contexto escolar como un momento interno y “necesario” del desarrollo del niño (Baquero y Terigi, 1996). Si bien entendemos al

aprendizaje como un fenómeno dinámico y complejo que no puede ser dividido fácilmente en procesos separados (Zosh et. al., 2017), siguiendo a Danniels y Pyle (2018) distinguimos entre dos tipos de aprendizajes que se diferencian por el objetivo que persiguen: el “aprendizaje en el desarrollo” y el “aprendizaje académico”. El primero incluye áreas como el desarrollo de habilidades socioemocionales, el desarrollo cognitivo general, y las capacidades de autorregulación. En cambio, el aprendizaje académico se define por el logro de los objetivos curriculares. Como veremos, el juego – dependiendo de las características y los usos que asuma – puede ser usado por los docentes para impulsar ambos tipos de aprendizaje.

Otra distinción conceptual importante es la diferencia entre el “aprendizaje superficial” y “aprendizaje profundo”. Mientras que el primero hace referencia a la memorización de hechos claves y principios, el segundo se define por la capacidad de conectar el conocimiento fáctico con las experiencias del mundo real (Danniels y Pyle, 2018). Como explicaremos, según cómo se propongan las experiencias de aprendizaje a través del juego, pueden promover tanto el aprendizaje superficial como el aprendizaje profundo de los alumnos.

### *Sobre la escuela*

El tercer concepto de la triada refiere a la **escuela**. Como hemos mencionado, este trabajo busca estudiar cómo el juego puede ser incluido en la escuela para promover el aprendizaje de los alumnos. La necesidad de estudiar este fenómeno responde a entender que la escuela es una institución particular con características propias que, muchas veces, entran en tensión con los rasgos inherentes al juego (Aizencang, 2012). Como explican Baquero y Terigi (1996), la escolarización constituye una manera –entre todas las posibles– de tratar la niñez. Como tal, la escuela se caracteriza por una forma particular –no natural- de organizar series de actividades en pos de cumplir con ciertos fines pedagógicos y una función educativa. Para explicar qué es lo que distingue a las instituciones educativas, recuperan las características mencionadas por Trilla (1985:20 citado por Baquero y Terigi, 1996):

- 1) La escuela constituye una realidad colectiva. Esto refiere a que la escuela se propone una serie de logros relativamente homogéneos sobre las poblaciones.
- 2) Se ubica en un espacio específico.
- 3) Actúa en unos límites temporales determinados

- 4) Define los roles de docentes y discente
- 5) Predetermina y sistematiza contenidos
- 6) Propone una forma de aprendizaje descontextualizado.

### Entre el juego, el aprendizaje y la escuela

En un nivel más específico, podemos identificar cómo interactúan entre sí cada uno de los conceptos mencionados.

#### *El aprendizaje escolar*

La relación entre escuela y aprendizaje da lugar al **aprendizaje escolar**, que hace mención al aprendizaje que se da en los contextos formales de instrucción (Aizencang, 2012). Siguiendo a Baquero y Terigi (1996), el aprendizaje escolar es un tipo específico de aprendizaje, con características diferentes a los procesos de aprendizaje que tienen lugar por fuera de los ámbitos de educación formal. En palabras de Aizencang y Baquero (2000) el aprendizaje escolar suele entenderse como “una práctica pautada, inducida, definida por sus objetivos instructivos, en la que otro docente orienta al niño hacia la realización de metas culturales previamente establecidas” (55).

#### *Juego y aprendizaje: una relación histórica*

Son muchos los autores, escuelas y corrientes que se han ocupado de examinar cuál es la relación entre juego y aprendizaje. Imma Marín (2018) ha sintetizado la bibliografía, recuperando las ideas principales de cada referente. A continuación, se presenta un cuadro de elaboración propia construido a partir de la propuesta de la autora.

Cuadro 1: sistematización de las ideas principales sobre el juego y el aprendizaje a lo largo de la historia.

ESCUELA/REFERENTE	IDEAS
<b>Grecia (2. A.C)</b>	
Platón y su Academia	Importancia del aprender jugando en niños pequeños. Uno de los primeros en resaltar el uso práctico del juego relacionándolo con el aprendizaje.
Aristóteles	Atribuye al juego la capacidad de compensar el cansancio propio del trabajo. La mayoría de los juegos de la infancia deberían ser imitaciones de las ocupaciones serias de la edad futura
Quintiliano	Los procesos de aprendizaje deben ser planteados al alumno “como un juego” para evitar así su cansancio y que se aburran y mantener su motivación.
<b>Siglo V-XV: Edad Media</b>	
<i>Libro de los juegos</i>	Encargado por Alfonso X el Sabio –rey de Castilla- este libro presenta la descripción más antigua de juegos de mesa como el ajedrez, los dados, las tablas, entre otros.
<b>Siglo XVI</b>	
Rousseau	No podemos conocer la esencia de la infancia si no nos adentramos en la esencia del juego. Los niños piensan, sienten, actúan y se expresan a través del juego. La educación, por tanto, tiene en el juego un gran aliado.
Melchor de Jovellanos	Defiende el protagonismo del juego como instrumento pedagógico.
<b>Siglo XIX</b>	
Pestalozzi	Juego y educación comparten la acción de la exploración y la observación, posibilitando un aprendizaje más significativo.
Froebel	Naturaleza y juego aliados de la educación. Es el primero en incorporar el juguete al proceso educativo. Define la <i>actividad lúdica</i> como actividades que hacemos por el placer y disfrute que nos generan. A partir de esto establece la diferencia entre juegos y actividades y tareas.
Montessori	Los juegos aportan una gran parte de la estimulación que necesita el cerebro infantil para crecer y aprender. Desarrolló sus propios materiales didácticos y juguetes. Destaca dos aspectos del juego: el sentimiento de éxito que se produce al superar un reto con esfuerzo y la libertad de escoger y proponer en cada momento.

<b>Siglo XIX segunda mitad</b>	Efervescente interés por el juego. Surgen las primeras teorías psicológicas para profundizar en el origen y la función del juego.
Sigmund Freud (psicoanálisis)	El juego posibilita la expresión de emociones y sentimientos actuando como una catarsis liberadora. Permite resolver simbólicamente situaciones difíciles para el niño.
Donald Winnicott (psicoanálisis)	A través del juego, el niño logrará conocer su entorno. Combina de manera armónica los aprendizajes afectivos y emocionales con los cognitivos.
Jean Piaget (teoría cognitiva)	El juego actúa como catalizador de las estructuras intelectuales de las personas. Es un medio para comprender el funcionamiento del mundo.
Jerome Bruner (teoría cognitiva)	Cuando los niños “sienten” que están jugando son más hábiles en conseguir el objetivo que se les plantea.
Lev Vigotsky (teoría cultural y social)	Función socializadora y cultural del juego. El juego nace de la necesidad y frustraciones del niño.
<b>Actualidad</b>	Evidencias empíricas de lo que antes se intuía
Rosa Casafont (Neurociencias)	Tenemos una predisposición innata a experimentar a través del juego por el placer que nos supone. “Parece ser que el cerebro nos dice claramente que jugar es la forma natural de aprendizaje a lo largo de la vida.” (Marín, 2018, p.66)
James Paul Gee	Los videojuegos pueden ayudarnos a imaginar una reforma en las escuelas

Fuente: elaboración propia

Para profundizar en la relación entre juego y aprendizaje, abordaremos el concepto de **“aprendizaje lúdico”**. Este término es la traducción al español del concepto *playful learning* y constituye una de las maneras más frecuentes de referirse a la combinación de aprendizaje, juego y *playfulness*. Otros autores prefieren utilizar el concepto de **“aprendizaje a través del juego”**. Si bien para algunos existen importantes diferencias entre ambos términos, en este trabajo –así como en el reporte de Pedagogía del Juego (Mardell et. al., 2016)- los utilizaremos como sinónimos, intentando preservar el concepto utilizado por cada autor.

El concepto de “aprendizaje lúdico” aparece por primera vez en Resnick (1999) y luego es desarrollado por Hirsh-Pasek, Golinkoff y Ever (2003). Refiere a todas las experiencias de juego que resultan en algún tipo de aprendizaje (Hassinger-Das et al., 2017). Son varios los autores que insisten en la importancia del aprendizaje lúdico en la niñez, mencionando las ventajas que este puede traer: el desarrollo de nuevas ideas y nuevas maneras de pensar a cerca del mundo a su alrededor (Mitchel Resnick, 2004); el desarrollo de la imaginación, la curiosidad y la creatividad (Hassinger-Das et al., 2017);

el desarrollo intelectual, social, emocional y de habilidades físicas de los alumnos (Mardell et al., 2016), entre otros.

Como vemos, el aprendizaje lúdico puede estar vinculado tanto al “aprendizaje en el desarrollo” como al “aprendizaje académico”. No obstante, las diferentes definiciones sobre lo que es y lo que no es juego han conducido a distintas opiniones sobre lo que es el aprendizaje a través del juego. En la presente investigación concebiremos al aprendizaje lúdico desde la perspectiva de Zosh et. al. (2018). Para estos autores, así como el juego puede adoptar distintas formas, lo mismo ocurre con el aprendizaje a través del juego. En congruencia con esto, han definido el aprendizaje a través del juego como un concepto paraguas que incluye desde el juego libre hasta contextos de juego guiado más estructurados. Desde esta definición, el aprendizaje lúdico puede adoptar formas variadas: juegos físicos como las escondidas, juegos de construcción, juegos de mesa, juegos de roles, etc. Lo esencial es que estas actividades cumplan con ciertas características, que presentaremos a continuación.

En 2015 Hirsh-Pasek et. al. sugieren que los niños aprenden mejor cuando el aprendizaje implica un **involucramiento activo**, es **significativo** y tiene lugar en un contexto **socialmente interactivo**. A esta lista, Zosh et. al. (2018) agregan dos características adicionales propias del aprendizaje lúdico: la **alegría** y la **iteración** que son inherentes al juego. Para los autores (op.cit) -sin importar si se trata de una actividad cercana al juego libre, al juego guiado o a los juegos reglados- el aprendizaje a través del juego tiene lugar cuando la actividad:

- (1) se experimenta como divertida
- (2) ayuda al niño a encontrar significado en lo que hace o en lo que aprende
- (3) supone una mente involucrada, activa e interesada
- (4) implica pensamiento iterativo
- (5) implica interacción social

En 2019 Parker y Thomsen extienden y reelaboran las descripciones de estas características para aplicarlas al contexto de aprendizaje de la escuela primaria, dando lugar así a las cinco características de las experiencias de aprendizaje lúdico en la escuela primaria. Retomaremos esta propuesta más adelante para poder utilizarla como una categoría de análisis de las situaciones de clase observadas.

### *Entre el juego y la escuela: la pedagogía del juego*

Retomando nuestro marco conceptual, de la interacción entre el juego y la escuela nace la idea de una **“pedagogía del juego”**. Según Mardell et. al. (2016), este concepto refiere a un enfoque sistemático para la práctica del aprendizaje y la enseñanza mediante actividades lúdicas. De manera análoga, Parker y Thomsen (2019) explican que -como una pedagogía- el aprendizaje a través del juego se describe como la combinación de actividades lúdicas dirigidas por el niño con objetivos de aprendizaje guiados o apoyados por un adulto. Es importante aquí hacer una distinción conceptual entre el aprendizaje a través del juego y el “aprendizaje basado en juegos”. Imma Marín (2018) define el aprendizaje basado en juegos como el uso continuado y estratégico de juegos en la educación. Desde la definición de Parker y Thomsen (2019) el aprendizaje basado en juegos es solo una de las formas que el aprendizaje a través del juego puede adoptar. Pero -además de la utilización de juegos- el aprendizaje a través del juego puede incorporar el juego libre o voluntario, el juego guiado, juegos de construcción, juegos colaborativos, el juego físico, el juego digital, entre otros.

Desde estos puntos de vista, la inclusión del juego en la escuela no es sinónimo de jugar en clase. Siguiendo a los autores (2016) para otorgarle al juego un rol central en la escuela se necesita crear una cultura que valore los principios fundamentales del juego, como la toma de riesgos, cometer errores, explorar nuevas ideas y experimentar alegría. La escuela International School of Billund (ISB) -en conjunto con el Proyecto Cero y la Fundación Lego- ha desarrollado e implementado una pedagogía del juego. Para explicar en qué consiste y qué implica su propuesta han seleccionado ocho “principios” que constituyen los valores fundamentales de esta pedagogía (“Principles,” s.f.). Si bien fueron creados por y para ISB, conocer estos principios nos permitirá visualizar como una pedagogía del juego puede tomar forma en un caso práctico real:

- 1) Jugando con un propósito educativo
- 2) Alumnos liderando su propio aprendizaje
- 3) Experimentando elección, asombro y placer
- 4) Conectando la vida adentro y fuera de la clase
- 5) Alumnos reflexionando sobre sus experiencias lúdicas
- 6) Cultivando una cultura de aprendizaje lúdico para adultos
- 7) Fomentando la confianza y dando lugar a negociaciones
- 8) Estudiando colectivamente las paradojas entre juego y escuela

### *El juego didáctico*

En la práctica escolar, la relación entre juego, escuela y aprendizaje académico da lugar al “**juego didáctico**”, un tipo particular de actividad que facilita la apropiación de contenidos curriculares (Aizencang, 2012). Este término refiere exclusivamente al juego que es promulgado por los docentes como herramienta pedagógica, dejando fuera al juego completamente espontáneo del niño que -si bien se relaciona con el desarrollo del niño- no guarda relación con el aprendizaje académico: “el juego didáctico es un juego que expresa rasgos comunes y compartidos con otras actividades escolares, que se traducen en formas particular de jugar y aprender, estableciendo una considerable distancia con el juego y el jugar del niño en otros contextos” (77).

Desde esta definición, el juego didáctico no está asociado a la promoción del desarrollo cognitivo y social del sujeto, ni tampoco al divertimento u ocio, sino a la transmisión indirecta de saberes escolares, entendiendo que estos son los verdaderos motivos que orientan la actividad (op. cit.).

### Categorías de análisis sobre el juego

Volviendo a la cuestión de la inclusión del juego en las situaciones de clase, queda aún un aspecto muy importante por aclarar sobre las dimensiones que utilizaremos para analizar dichas observaciones. Estas son las **características** del juego, los **usos** que asume el juego, los **rasgos** del juego y las relaciones entre juego y **tarea escolar**.

### *Características del aprendizaje a través del juego*

Como hemos anticipado, entendemos por la categoría de **características** una serie de aspectos que Zosh et. al. (2017) asocian al aprendizaje a través del juego y que Parker y Thomsen (2019) reformulan para que sean válidas para el análisis de la escuela primaria. Desde este marco se postula que la alegría, la significatividad y el involucramiento activo son fundamentales para que los niños puedan aprender a través del juego y que sumar cualquiera de las otras dos características (iteración e interacción social) permite promover un aprendizaje más profundo. Es importante aclarar que para los autores (Zosh et. al., 2017) no es necesario que siempre estén presentes las cinco características. De hecho, explican que es habitual que las características disminuyan y

fluyan mientras que los niños se involucran en actividades de aprendizaje a través del juego.

A continuación presentaremos brevemente cada una de las características mencionadas desde las definiciones de Zosh et. al. (2017). En el anexo 1 se incluye una grilla que integra estas definiciones con las reinterpretaciones de Parker y Thomsen (2019) para la escuela primaria. En cada una de las características se incluyen aspectos de la programación de la enseñanza, la disposición y el rol del docente y la disposición y el rol del alumnos.

### **1. Involucramiento activo**

Esta característica hace alusión a la idea de que los niños aprenden mejor cuando tienen un papel activo en su aprendizaje (Zosh et. al., 2017) Es decir, cuando las actividades requieren que los alumnos procesen y manipulen activamente la información. Sumado a esto, es importante que los niños se mantengan concentrados en las tareas, resistiendo las distracciones del entorno y equilibrando sus propios deseos con los de sus compañeros.

### **2. Significado**

Que la actividad sea significativa para el niño quiere decir que pueda encontrarle un sentido a lo que hace, relacionándolo con algo que ya conoce o vivió. Esta idea se fundamenta en la teoría de Ausubel (1968 citado por Zosh et. al., 2017), quien sostiene que para pasar del aprendizaje repetitivo a la comprensión significativa el niño debe aprender a conectar los hechos ilusorios con los de la vida real. En relación con el aprendizaje a través del juego, los autores (Zosh et. al., 2017) sostienen que esta manera de aprender puede ayudar a los niños a explotar el conocimiento existente y estimularlos a hacer conexiones, ver relaciones y obtener una comprensión más profunda del mundo.

### **3. Interactividad social**

Aunque el juego y el aprendizaje pueden darse de manera individual, la interactividad social puede ser un contexto muy poderoso para promover aprendizajes más profundos en los alumnos (op. cit.). Compartir el pensamiento propio, entender a otros y compartir ideas construyen comprensiones profundas y relaciones de alta calidad tanto entre pares como entre los niños y los adultos.

#### 4. Alegría

Es considerada como un elemento esencial del juego (op.cit.) Se entiende alegría como placer, disfrute, motivación, estremecimientos y/o emoción positiva, ya sea en un momento puntual o durante toda la sesión de juego. Es posible observar la alegría de dos maneras: (1) como el disfrute provocado por hacer una tarea para el bien propio o (2) como la conmoción producida por la sorpresa, la comprensión o el éxito después de superar algún desafío. Los autores (op. cit.) aclaran que esto no quita que los niños puedan experimentar alguna emoción negativa o neutral. De lo contrario, plantean que a veces la frustración u otra emoción negativa respecto de algún problema es necesaria para sentir la alegría de finalmente resolverlo.

#### 5. Iteración

Con este concepto, Zosh et. al. (op. cit.), remiten a la idea de que la generación de conocimiento es un proceso *iterativo* en donde se utilizan los conocimientos previos para generar nuevas hipótesis, probar esas hipótesis y actualizar las ideas en función de los resultados obtenidos.

Todas estas características están asociadas a la promoción del aprendizaje profundo en los alumnos.

#### *El juego como un recorrido*

Tal como hemos mencionado, en esta investigación entendemos al juego como un concepto amplio y complejo que puede adoptar diferentes formas. Por ello -en lugar de utilizar una lista de criterios que permitan evaluar qué es y qué no es juego- recuperando la propuesta de Neale et. al. (2018) conceptualizaremos al juego –y al aprendizaje a través del juego- como un recorrido<sup>2</sup> que va desde el juego libre hasta formas de juego que son dirigidas por el niño pero tienen objetivos inherentes, como el juego guiado y los juegos reglados. Para ubicar las diversas actividades a lo largo de este recorrido Zosh et. al. (2017) consideran tres criterios que aquí denominamos como los **rasgos** del juego: (1) quién inicia la actividad, (2) quién dirige la actividad y (3) si la actividad

---

<sup>2</sup> Zosh et. al. (2018) proponen pensar al juego como un *spectrum*, lo que literalmente podría traducirse como “espectro”. No obstante, en este trabajo hemos considerado más adecuado utilizar el concepto de recorrido para hacer referencia a las diferentes formas que el juego puede adoptar.

responde a objetivos de aprendizaje explícitos. A continuación, se presenta un esquema<sup>3</sup> que sintetiza esta propuesta:

Figura 2. El juego concebido como un recorrido



Neale, D., Solis, S. L., Whitebread, D., Zosh, J. M., Jensen, H., Liu, C., ... Hirsh-Pasek, K. (2018). Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9(Agosto), 1–12.

En un extremo hallamos el “juego libre”, caracterizado por la ausencia de adultos que condicionen la actividad y de objetivos preestablecidos. Este tipo de juego está presente en la mayoría de las definiciones tradicionales. Aunque no persigue ningún objetivo de aprendizaje predeterminado, el juego libre está ligado al desarrollo de los niños. Como un punto intermedio en el espectro se encuentra el “juego guiado”, donde el adulto elige o arregla un contexto de aprendizaje para alcanzar cierto/s objetivo/s, pero es el niño el que dirige el juego dentro de ese contexto. De manera similar, en el “juego cooptado” el niño inicia un contexto para jugar y después un adulto interviene para dirigir el juego -dentro de ese contexto- hacia un objetivo. Por último, la “instrucción lúdica” refiere a la utilización por parte de los adultos de elementos lúdicos para dirigir y estructurar una actividad de aprendizaje.

<sup>3</sup> El esquema presentado es una traducción al español de la ilustración propuesta por Zosh et. al. (2018: 4)

### *Fundamentos de la inclusión del juego en la clase: los usos del juego*

Para analizar los **usos** escolares del juego, tomaremos la propuesta de Aizencang (2012). Si entendemos al “uso” como la utilidad que se le da al juego en la planificación, siguiendo a Aizencang (op. cit.), las propuestas lúdicas pueden ser agrupadas según si: (a) ponderan el carácter instrumental de la actividad lúdica para la enseñanza y el aprendizaje, o (b) reconocen el carácter educativo inherente a la misma situación de juego.

En la primera categoría, a la que Aizencang (op.cit.) denomina **uso escolar del juego de carácter instrumental**, encontramos actividades escolares que incluyen juegos como instrumentos para mediar y orientar la actividad de los alumnos en las aulas. Según el/los objetivo/s que persigan estas propuestas, pueden ser clasificadas en tres grupos:

- 1) Uso instrumental del juego como recurso para la enseñanza: el juego se incluye en las aulas, principalmente, para facilitar la enseñanza de contenidos curriculares. Se considera que la actividad lúdica reúne ciertas cualidades que garantizar un mejor aprendizaje de los alumnos. En primera instancia, incorporar el juego sirve para motivar a los alumnos, generarles interés por el contenido, sostener su atención por más tiempo, y generar una disposición favorable hacia el aprendizaje escolar. En segunda instancia, el juego constituye una actividad que se supone que le demanda a los alumnos menos esfuerzo y le produce diversión y placer, evitando algunas de las tensiones que suele implicar la realización de tareas escolares. Sobre la base de estos supuestos, el juego se incorpora a las clases para invitar a los alumnos a resolver tareas de manera lúdica.
- 2) Uso instrumental del juego como preparación para el trabajo escolar: se espera que, al jugar, los niños se apropien de hábitos, procedimientos y formatos –como anticipar un plan de acción, enfrentar dificultades, etc.- necesarios para una incorporación exitosa a las situaciones escolares.
- 3) Uso instrumental del juego como espacio de exploración de saberes previos de los alumnos: se incluyen situaciones lúdicas para que el docente pueda observar cuestiones relacionadas a la selección de contenidos, la construcción de estrategias didácticas y el ajuste necesario de sus intervenciones.

La segunda categoría abarca todas las propuestas que consideran al **juego como una actividad con un fin educativo en sí mismo**. En esta perspectiva se concibe al juego como generador de un desarrollo integral del niño y se destaca su potencial para promover la construcción de habilidades cognitivas, afectivas y sociales (op. cit.).

### *La tarea escolar como una categoría analítica*

En la introducción de este trabajo hemos enunciado que uno de los objetivos de la presente investigación consiste en indagar las relaciones entre juego y tarea escolar. Previamente hemos definido qué entendemos por juego; ahora nos ocuparemos de esclarecer a qué nos referimos cuando hablamos de “**tarea escolar**”.

La definición que utilizaremos en nuestro marco teórico corresponde a Doyle (1986). Desde su perspectiva, el currículum existe en las clases en la forma de tareas académicas que los docentes asignan a los alumnos para alcanzar los contenidos de las diferentes materias. Estas tareas consisten de:

- a) Un **producto**, como respuestas a una serie de preguntas, un ensayo original, etc.
- b) **Operaciones** para producir ese producto, como copiar palabras de una lista, memorizar conceptos, crear palabras creativas, etc.
- c) **Recursos**, como un libro de texto, la posibilidad de pedir ayuda a los compañeros, ejemplos dados en clase, etc.
- d) La **significancia** o “peso” en el sistema de rendición de cuentas de una clase

### Metodología

A fin de abordar la inclusión del juego en el aula hemos presentado el marco más general de relaciones y definiciones que dan sentido a la presencia del juego en los procesos de aprendizaje escolares. Como idea principal, entendemos que incluir el juego en la clase no es sinónimo de proponer juegos como actividades de aprendizaje, sino que existen diversos medios para que esto suceda (Marín, 2018) y que –en todo este proceso- la actitud que adopta el docente y las vivencias de los alumnos cumplen un rol fundamental. Por ello, consideramos que si bien la programación de la enseñanza es un importante canal para la incorporación del juego a la clase no es el único medio posible ni tampoco es suficiente para garantizar dicha inclusión. En base a esto, explicaremos a

continuación qué estrategias metodológicas se utilizaron para investigar cómo y para qué se incluye el juego en clases de sala de cinco y primer grado.

La investigación presente consiste en un trabajo cualitativo. El abordaje metodológico elegido es el trabajo de campo, lo que implica que la información recolectada es de “primera mano”. En función de los objetivos y el marco teórico establecido, en el presente estudio se utiliza la observación de clases. Desde la perspectiva de Poggi (1995), entendemos a la observación como un dispositivo “...que nos permite aprehender las situaciones de la cotidianeidad institucional con una mirada y una comprensión más abarcadora” (63). Si utilizamos las categorías propuestas por De Ketele (1984) para caracterizar las observaciones, en la presente investigación se utiliza la observación alospectiva –en el sentido de que la lleva a cabo otra persona ajena a la situación de observación- y atributiva, dado que se incluye una grilla de observación que permite identificar la presencia o ausencia de ciertas características en las situaciones de clase. Se combina también un enfoque narrativo que se centra en el desarrollo de las diferentes actividades propuestas.

Sobre el supuesto de que toda observación es participante (Riley, 1963 citado por Poggi, 1995), definimos la metodología de la presente investigación como una observación participante pasiva, en el sentido de que el observador no juega un rol capaz de modificar la situación del grupo observado.

Las observaciones fueron realizadas en una escuela de gestión privada ubicada en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, a la que asisten familias de clase media-alta. Se llevaron a cabo tres observaciones en una sala de cinco y tres observaciones en una clase de primer grado. En el caso de primer grado, las tres clases fueron propuestas por la misma docente. En cambio, en sala de cinco se observaron dos clases a cargo de las docentes titulares del grado y una clase a cargo de una docente de hebreo.

En base a los objetivos específicos propuestos, se construyeron tres categorías de observación: características, usos y rasgos. Para responder a la pregunta por las **características** de las experiencias de aprendizaje a través del juego se elaboró una grilla de observación (apéndice). Los indicadores para cada categoría son una reelaboración e integración de la propuesta formulada por los investigadores de la Fundación Lego (Zosh et. al, 2017; Parker y Thomsen, 2019). Partimos del punto –determinado por la Fundación LEGO (Parker y Thomsen, 2019)- de que para que tenga lugar el aprendizaje a través del juego no hace falta que la palabra “juego” esté presente

en las clases, sino los elementos que hacen al juego educativo. En adición, entendemos que algunos de estos elementos –como la diversión, la posibilidad de tomar decisiones, entre otros- se definen por la vivencia de los alumnos.

Dicho esto, consideramos que observar y participar de situaciones de clases utilizando como lentes las características asociadas a las experiencias del aprendizaje a través del juego (Zosh et. al., 2017)- nos permitirá, en primer lugar, analizar las actividades propuestas por los docentes, pero también, en segundo lugar, identificar y registrar las sensaciones que aquellas propuestas despierten en los alumnos.

Con respecto de los **usos** se utilizó la categorización formulada por Aizencang (2012). Por último, para identificar qué lugar ocupan cada una de las actividades observadas en el recorrido del juego se tuvieron en cuenta los **rasgos** propuestos por Zosh et. al. (2018).



## CAPÍTULO 3

### SÍNTESIS DE LAS CLASES OBSERVADAS Y UBICACIÓN A LO LARGO DEL RECORRIDO DEL JUEGO

En primer lugar describiremos brevemente las actividades propuestas en las situaciones de clase observadas. En segundo lugar identificaremos los **rasgos** de cada una de las actividades y las ubicaremos a lo largo del recorrido del juego.

#### Descripción preliminar de las clases observadas

*Sala de 5*

##### **Observación 1**

- Cantidad de alumnos: 18
- Asignatura: Ciclo Oficial

La clase se estructura en dos momentos claramente definidos. Los primeros 15 minutos de la clase la docente saluda a cada uno de los chicos, los sienta en una ronda en el piso y les pregunta cómo están y si alguno tiene una novedad para contar. Luego de esto les explica el cronograma del día. Después, le pregunta a cada niño a qué tiene ganas de jugar y, en base a las respuestas, la docente organiza propuestas en cuatro mesas y asigna a los alumnos entre ellas. Los niños rotan libremente por estas:

- 1) Juegos reglados: los chicos pueden jugar al juego que ellos elijan de todos los disponibles en el armario del aula. Hay cartas, ludo, el “UNO”, rompecabezas, “memotest”, entre otros.
- 2) Collares con botones: con la ayuda de una docente, los alumnos eligen botones y los atan en un hilo, de manera de crear un collar.
- 3) Dibujos: cada uno con su cartuchera, pueden dibujar lo que quieran en una hoja blanca.

- 4) Bitácora<sup>4</sup>: en esta mesa los chicos realizan dos consignas con la guía y ayuda de la docente. Primero escriben la fecha y después completan una fotocopia que pegan en su bitácora. La actividad de la fotocopia consiste en identificar de una serie de imágenes cuáles están relacionadas con Israel y marcarlas.

### **Observación 2**

- Cantidad de alumnos: 16
- Asignatura: Hebreo

La clase comienza con una canción en hebreo de bienvenida. La docente dice: “a ver si se acuerdan cómo era esta canción” y comienza a cantar mientras que les va mostrando a los chicos imágenes que representan distintas palabras de lo que están cantando. Luego de cantarla dos veces, dice que van a hacer un juego.

En el primer juego, las fotos de la canción están distribuidas por el piso. La docente organiza a los niños en dos equipos y llama a un niño de cada equipo por vez. Los alumnos que pasaron deben tocar la foto correspondiente a la parte de la canción que están cantando. Después de 10 minutos, dice que hubo un empate y anuncia el próximo juego: “vamos a hacer lo mismo pero dado vuelta.” Gira todas las tarjetas y explica que van a tener que adivinar dónde está la tarjeta correcta.

Finalizado el juego, explica: “bueno, ya estuvimos practicando nuestra canción. Ahora les quiero mostrar algo nuevo.” Les muestra una caja grande, les pregunta qué hay y los chicos comienzan a adivinar. Saca una cartuchera y les enseña como se dice cada uno de esos útiles en hebreo. Por último, les pregunta si quieren jugar al “juego de caminar” con los útiles. La docente elige dos útiles y les dice que cuando toque *debek* (boligoma en hebreo) se tienen que sentar rápido y cuando dice *misparaim* (tijera en hebreo) tienen que saltar.

### **Observación 3**

- Cantidad de alumnos: 17
- Asignatura: Ciclo Oficial

---

<sup>4</sup> La “bitácora” es un cuaderno individual en el que los alumnos de sala de cinco trabajan durante todo el año. En base a los contenidos y unidades curriculares, las docentes proponen diversas fotocopias que los alumnos resuelven y luego pegan en este cuaderno. Además, cada vez que lo utilizan escriben la fecha.

La clase inicia con una ronda de bienvenida. Las docentes saludan a los chicos, les preguntan si tienen alguna novedad y luego conversan sobre el 25 de mayo.

A continuación, les presentan a los chicos las tres propuestas del día:

- 1) Juegos de mesa: “UNO”, rompecabezas, “memotest”, cartas, “serpientes y escaleras”, “dominó”.
- 2) Bitácora: escriben la fecha y completan una fotocopia. La actividad de la fotocopia consiste en identificar de una serie de imágenes cuáles están relacionadas con Israel y marcarlas.
- 3) Hacer una escarapela con alambre y mostacillas celestes y blancas

En un momento interrumpen la clase para hacer una actividad especial: los abuelos de uno de los alumnos vienen a leerles un cuento a todos los chicos. Después de eso, continúan con las propuestas de antes y se suma una más: hacer eco ladrillos con botellas y papel de diario.

*Primer grado*

#### **Observación 4**

- Cantidad de alumnos: 20
- Asignatura: Matemática

Durante la clase se propone a los alumnos la siguiente actividad: cada alumno recibe una fotocopia y la misma fotocopia se proyecta en la pantalla de la clase. En la hoja hay un cuadro de doble entrada. En la primera fila hay distintas figuras geométricas de relleno blanco. En la primera columna hay distintas figuras geométricas de relleno negro. En los entrecruces hay diferentes dibujos. Por ejemplo, donde se cruza el triángulo blanco y el cuadrado negro hay una flor. La consigna para los alumnos es poder identificar dónde se cruzan diversas figuras geométricas que se especifican abajo (por ejemplo, el cuadrado blanco y el rectángulo negro) y copiar el dibujo que se encuentra en ese cruce. Luego, aparecen en la fotocopia tres dibujos de la tabla para que los alumnos identifiquen en la fila y en la columna de qué figura geométrica está ese dibujo.

Cuando finalizan la actividad y la pegan en el cuaderno, la docente propone jugar a un ahorcado en el pizarrón hasta que suene el timbre del recreo. Después de jugar tres veces, propone un último juego: escribe una palabra en el pizarrón y los chicos deben armar otras palabras usando esas mismas letras.

### Observación 5

- Cantidad de alumnos: 22
- Asignatura: Matemática

La clase consiste en una única actividad: completar una grilla de números. Cada alumno recibe una tabla de números con algunos espacios vacíos. La docente copia la tabla en el pizarrón y va diciendo números que cada alumno debe ubicar en su grilla. Para cada número hace pasar a uno de los alumnos al frente y le pide que ubique con el dedo dónde iría ese número en la grilla. Una vez que completaron la grilla, propone una nueva consigna: “ahora vamos a ordenar los números que ya estaban escritos en la grilla del más chico al más grande.”

### Observación 6

- Cantidad de alumnos: 21
- Asignatura: Prácticas del Lenguaje

La clase se organizó en tres momentos principales. En primer lugar, escribieron en el cuaderno la fecha y el título de la actividad: “seguimos con Don Quijote”. Después de eso, la docente leyó en voz alta para todos una parte del libro *Don Quijote de la Mancha*. A continuación, completaron todos juntos un crucigrama sobre el libro y, por último, la docente propuso jugar al ahorcado hasta que sonara el timbre del recreo.

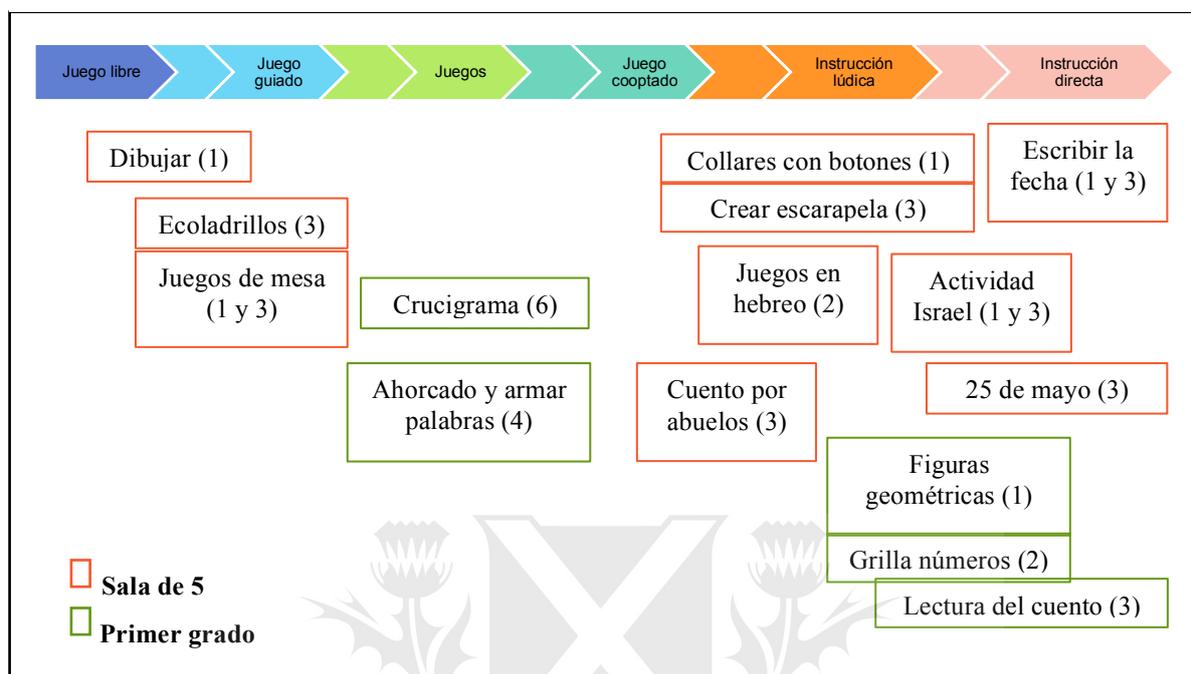
### Rasgos del juego

A continuación, intentaremos ubicar las diferentes actividades propuestas para cada clase a lo largo del recorrido del juego. En las clases observadas se proponen diferentes tipos de actividades. Desde nuestro marco teórico –que considera al juego como un recorrido- es posible distinguir las actividades según tres rasgos:

- (1) quién inicia la actividad,
- (2) quién la dirige y
- (3) si responde a objetivos de aprendizaje explícitos.

La ilustración 3 muestra cómo podrían distribuirse a lo largo del recorrido las actividades observadas.

Figura 3: localización de las actividades observadas en el recorrido del juego



Fuente: elaboración propia

#### *Sala de cinco*

##### **(1) quién inicia la actividad**

Con respecto al primer rasgo –quién inicia la actividad- observamos que en sala de cinco hay una gran cantidad de actividades iniciadas por la docente. Este es el caso de todos los juegos en la clase de hebreo, las actividades en la bitácora, la creación de collares y la escarapela, entre otros. Sin embargo, encontramos también actividades iniciadas por los alumnos. Por ejemplo, en una de las observaciones un alumno pregunta a la docente si pueden continuar construyendo los “ecoladrillos” que comenzaron el otro día. Algo similar ocurre con la propuesta de los dibujos. Cuando la docente les pregunta a qué quieren jugar, algunos alumnos responden “dibujar” y, en respuesta a esto, la docente incluye la mesa de dibujo como una de las actividades. Otro caso son los juegos de mesa que, si bien la opción de los juegos reglados es propuesta por la docente, los alumnos eligen el juego y son ellos quienes inician la actividad.

## **(2) quién dirige la actividad**

Si consideramos quién dirige la actividad, vemos que en las clases observadas de sala de cinco hay diferentes tipos de actividades. Un primer grupo se conforma por las actividades completamente dirigidas por los docentes: los juegos en la clase de hebreo, la escritura de la fecha en la bitácora y la conversación sobre el 25 de mayo. En el otro extremo, encontramos propuestas controladas y dirigidas por los alumnos: la mesa de dibujos, los “ecoladrillos” y los juegos de mesa. Pero hallamos también algunas actividades que –si bien son dirigidas por la docente- los alumnos tienen un mayor rango de involucramiento y poder de decisión. Nos referimos a las actividades de los collares con botones, la escarapela y la actividad sobre Israel.

## **(3) objetivos de aprendizaje**

En cuanto al último rasgo, encontramos un gran conjunto de actividades que responden a objetivos de aprendizaje explícitos: la creación de la escarapela en vísperas del 25 de mayo; la construcción de “ecoladrillos” para aprender a reciclar; los juegos para adquirir vocabulario en hebreo; las actividades en la bitácora de lectoescritura; la fotocopia para identificar las imágenes vinculadas a Israel. Pero otra serie de actividades –la mesa de dibujos, los juegos de mesa, el armado de collares- no responden a objetivos de aprendizaje explícitos. Es importante aclarar que, aunque sea de manera implícita, estas actividades se incluyen de todas formas por el valor educativo que se cree que tienen para los alumnos.

### *Primer grado*

## **(1) quién inicia la actividad y (2) quién dirige la actividad**

En términos generales, las actividades observadas en las clases de primer grado comparten los mismos rasgos. Para comenzar, las actividades son iniciadas y dirigidas por los docentes, excepto para aquellos alumnos que deciden realizar el crucigrama y la fotocopia de las figuras geométricas de manera individual. A diferencia de las situaciones observadas en sala de cinco, no se admite que los alumnos propongan ya sea otras actividades o modificaciones a las actividades propuestas. Incluso cuando se proponen juegos -como el crucigrama, el ahorcado o armar las palabras- hay una única manera posible de jugar y resolver las consignas.

### **(3) objetivos de aprendizaje**

Asimismo, todas las actividades en las clases observadas responden a objetivos de aprendizaje explícitos. Aún el ahorcado -que se incluye para “esperar” hasta que suene el timbre- es un juego generalmente usado en la escuela para la práctica de la lectoescritura. También el crucigrama –un juego que por fuera de la escuela se utiliza para el entretenimiento u ocio- ingresa a la escuela con un fin educativo predefinido. En este caso, repasar contenidos del libro Don Quijote de la Mancha y practicar la escritura.

#### *A modo de comparación*

Este esquema permite observar ciertas diferencias relevantes entre las clases de sala de cinco y primer grado. Si bien en las clases observadas no encontramos ninguna propuesta de “juego libre”, en sala de cinco hay actividades –la mesa de dibujos y los juegos de mesa- que son inicialmente propuestas por los docentes pero que son dirigidas por los alumnos. Asimismo, estas actividades no tienen un objetivo de aprendizaje explícito, sino que se proponen por los beneficios atribuidos a esos juegos. En cambio, en primer grado todas las actividades son propuestas y dirigidas por el docente y tienen objetivos de aprendizaje explícitos.

En relación con los diferentes tipos de juego, Neale et al. (2018) explican que “...(los) diferentes tipos de juego van a encarnar las características (de las experiencias de aprendizaje a través del juego) en diferente medida, lo que más tarde va a conducir a diferentes beneficios para el aprendizaje y otros resultados.” (p.4) Como ejemplo, argumentan que el juego libre con amigos puede ser alto en alegría e interacción social, lo que podría llevar al desarrollo de habilidades socio-emocionales. Esta idea nos permite pensar que las diferencias mencionadas sobre los diversos tipos de actividades que se proponen en las clases observadas de cada nivel pueden originarse en los diferentes objetivos y propósitos que persigue cada uno. Es posible que la presencia de momentos de juego iniciados y/o dirigidos por el niño en sala de cinco se relacione con la importancia otorgada en el nivel inicial al desarrollo socioemocional. Al mismo tiempo, la ausencia de este tipo de juego en primer grado puede vincularse con el progresivo foco de la escuela primaria en los contenidos curriculares. No obstante, profundizar en esta cuestión supera los alcances de este trabajo.

## CAPÍTULO 4

### CARACTERÍSTICAS Y USOS QUE ASUME EL JUEGO EN LAS CLASES OBSERVADAS

#### Características del aprendizaje lúdico

En la introducción se mencionó que uno de los objetivos de esta investigación consiste en identificar qué características de las experiencias de aprendizaje a través del juego están presentes en las clases observadas. A continuación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos, considerando las similitudes y diferencias entre sala de cinco y primer grado.

#### *Sala de cinco*

##### **Respecto del involucramiento activo**

La primera característica que analizaremos es el involucramiento activo, es decir, si las clases suponen una mente involucrada, activa e interesada (Zosh et. al., 2017). En nuestra grilla de observación se enumeran cinco indicadores relacionados al involucramiento activo:

- 1) los alumnos toman decisiones acerca de los procesos involucrados en sus aprendizajes,
- 2) los alumnos se mantienen concentrados en su tarea,
- 3) las actividades requieren que los alumnos procesen activamente la información,
- 4) los docentes guían a los estudiantes para que comprendan y/o desarrollen nuevas habilidades.
- 5) los docentes utilizan preguntas como método para orientar las tareas.

Para comenzar, en dos de las observaciones (observación 1 y 2), los alumnos de sala de cinco toman decisiones acerca de los procesos involucrados en sus aprendizajes. En primer lugar, deciden respecto de la actividad que van a realizar. En una de las observaciones la docente le pregunta a cada uno de los alumnos a qué tienen ganas de jugar y, en base a eso, elige tres propuestas (dibujar, juegos de mesa y hacer collares con botones) y vuelve a hacerlos elegir entre esas opciones. Durante la clase pueden rotar por esas propuestas libremente. En otra de las observaciones las tres propuestas (juegos de mesa, trabajar en la bitácora y hacer una escarapela) son definidas por la

docente, pero los alumnos pueden decidir a qué juego de mesa quieren jugar, con quién jugarlo y por cuánto tiempo.

En segundo lugar, los alumnos pueden tomar decisiones dentro de cada una de las actividades. Por ejemplo, en una observación vemos que en la mesa de dibujar la consigna es libre: cada uno agarra su cartuchera y recibe una hoja y pueden elegir qué dibujar. En la mesa de juegos de mesa los alumnos toman distintos tipos de decisiones. Primero, eligen a qué juego quieren jugar de todas las opciones que hay en el armario. Segundo, eligen con qué reglas jugar. Aunque los juegos reglados que utilizan, como el “UNO” o “serpientes y escaleras” tienen reglas preestablecidas, los alumnos son libres de elegir sus propias reglas. En un momento, uno de los chicos de la mesa de juegos me pregunta qué estoy haciendo, le explico que estoy mirando cómo juega y me responder “y también a qué jugamos y cómo es este juego.” Le pregunto a qué están jugando en ese momento y me contesta que a la “casita robada”. Ante esta conversación la docente me avisa que “igual seguramente estén inventando todas las reglas.” En otra de las clases un chico que está jugando al “UNO” le dice a sus compañeros que se pueden agarrar dos cartas a la vez cuando no saben qué tirar. Otros chicos que juegan al “memotest” deciden que los puntos sean por equipos en vez de individuales y, más tarde, deciden jugarlo con los ojos cerrados.

Por último, definidas las reglas, también toman decisiones en cada uno de los juegos. Tanto en el “UNO” como en la “casita robada” toman decisiones estratégicas, es decir, deciden qué cartas usar, cómo usarlas, etc. En “serpientes y escaleras” deciden cómo desplazarse en el tablero según el número que sacaron en el dado y en el “dominó” deciden cómo jugar sus fichas.

Con respecto al segundo indicador, en las tres observaciones de sala de cinco los alumnos suelen mantenerse concentrados en su tarea. Sin embargo, esto difiere según la actividad. Las actividades que mayor concentración exigen a los alumnos son hacer collares con botones (observación 1) y hacer escarapelas con alambre y mostacillas (observación 2). En ambas propuestas, se requiere que los alumnos realicen un trabajo motriz minucioso (para pasar la mostacilla por el alambre o el hilo por el botón), para lo que deben prestar mucha atención. En los juegos de mesa (tanto en la observación 1 como en la observación 2) no hay ningún docente que controle que los alumnos estén concentrados. Si uno se distrae, los mismos compañeros se ocupan de decírselo: “dale, te toca a vos, yo ya tiré.” (observación 2) Pero eso ocurre solamente dos veces. De

manera similar, en la mesa de dibujo (observación 1) los alumnos varias veces interrumpen su trabajo para hacer comentarios con sus compañeros, pero luego de unos minutos vuelven a concentrarse en su dibujo.

Sin embargo, hay una actividad (observaciones 1 y 3) en la que la docente tiene que pedirles a por lo menos cuatro alumnos que vuelvan a concentrarse en su tarea. La consigna es escribir en la bitácora (un cuaderno personal) la fecha y, luego, trabajar con una fotocopia en la que deben marcar los dibujos relacionados a Israel. Por lo menos tres veces la docente debe pedirles a distintos alumnos –que estaban mirando para otro lado o sin hacer nada- que se concentren en su trabajo. En un momento (observación 1), los chicos que jugaban al “UNO” comenzaron a reírse y hablar muy fuerte. La docente, sentada en la mesa de la bitácora, les pidió que hagan silencio con el argumento de que ahí estaban trabajando y necesitaban silencio para poder concentrarse.

El tercer indicador que aparece en la grilla es que las actividades requieren que los alumnos procesen activamente la información. Observamos esta dimensión las actividades de sala de cinco. En la mesa de la bitácora hay dos consignas que requieren un procesamiento activo por parte de los alumnos. La primera es escribir la fecha: la docente les pregunta qué día es y cuando responden que es lunes (observación 1) o miércoles (observación 2), les pregunta qué letras hay en esa palabra. Para responder, los alumnos deben, en primer lugar, identificar el fonema que escuchan y, en segundo lugar, asociar ese fonema con el grafema correspondiente. Para ayudarlos a completar el segundo paso la docente les pide a cada uno de los alumnos que se fijen en el abecedario (pegado en la pared) cómo se escribe esa letra que escuchan. La docente les dice una palabra que empieza con esa letra (cuyo dibujo está pegado en el abecedario) y los alumnos tienen que encontrar ese dibujo y ver cómo se escribe esa letra.

Una vez escrito el día les pregunta qué número es. Cuando un alumno responde que es 13 (observación 1), les pide que vaya a fijarse cómo se escribe el número 13. Se fija en una pared en la que hay una tabla con los números del 1 al 30 y debajo de cada número círculos correspondientes a la cantidad que indica ese número. Los chicos cuentan en voz alta en qué cuadrado hay 13 círculos y, cuando lo encuentran, se fijan cómo se escribe ese número. La segunda consigna de la bitácora consiste en identificar, de una serie de dibujos, cuáles se relacionan con Israel. Para poder completar esta actividad los alumnos deben procesar esas imágenes relacionándolas con sus conocimientos previos sobre Israel.

La propuesta de los juegos de mesa requiere que los alumnos procesen activamente la información de distintas maneras. En el “UNO” deben pensar qué hacer con las cartas que les tocan. En el rompecabezas deben pensar dónde puede encastrar cada ficha según la forma que tiene. En “serpientes y escaleras” deben pensar -en función del tablero- cómo les conviene desplazarse. Y en el dominó tienen que pensar qué ficha pueden usar observando las fichas que hay en la mesa.

Los dos últimos indicadores del involucramiento activo Zosh et. al. (2017) son: los docentes guían a los alumnos para que comprendan y los docentes utilizan preguntas como método para orientar las tareas. Dado que la pregunta es una de las herramientas más utilizadas por los docentes en sala de 5 para favorecer la comprensión de los alumnos, analizaremos los dos indicadores en conjunto. Es importante señalar que en algunas observaciones hay propuestas (los juegos de la mesa, la mesa de dibujos), en las que no hay una intervención del docente, por lo que esas actividades no serán analizadas en esta sección.

Un ejemplo de cómo los docente utilizan las preguntas para que los alumnos comprendan es la conversación sobre el 25 de mayo (observación 3). Luego de preguntarles a los alumnos qué es la escarapela y cómo es, la docente les pregunta por qué creen que se usaba la escarapela. Ante el silencio de los alumnos, les dice a todos que los va a ayudar y les cuenta: “hace muchos años nos mandaban los españoles, ¿se acuerdan? Todavía no había Argentina. Los españoles usaban escarapelas de los colores de España. Pero el 25 de mayo, un grupo de personas empezó a repartir escarapelas blancas y celestes para todos los que pensaban distinto.” Luego de la explicación, vuelve a preguntarles para qué creen que las repartió y un alumno responde que “para saber quienes querían que se queden los de España y quienes no.”

### **Respecto del significado**

Otra de las características que los autores (Zosh et al., 2017) atribuyen a las experiencias del aprendizaje a través del juego es el significado. Con este concepto se refieren a si en la clase se proponen actividades que ayuden al niño a encontrar significado en lo que hace o en lo que aprende. Los indicadores elaborados para analizar esta dimensión son:

- 1) los alumnos establecen relaciones entre sus experiencias y lo que sucede en la clase,
- 2) los alumnos ponen en juego sus conocimientos previos a lo largo de la propuesta,
- 3) los intereses de los alumnos son tenidos en cuenta por los docentes para el desarrollo de la propuesta,
- 4) los docentes proponen preguntas de indagación relevantes para los alumnos,
- 5) los docentes proponen la resolución de problemas que provocan a los alumnos a indagar más,
- 6) los docentes proponen a los alumnos trabajar en un proyecto que los invita a explorar,
- 7) los docentes invitan a realizar reflexiones grupales sobre el aprendizaje,
- 8) los docentes guían a los estudiantes para que puedan pasar de lo desconocido a lo conocido y
- 9) los docentes guían a los estudiantes para que puedan pasar de lo concreto a lo abstracto.

En primer lugar, los alumnos de sala de cinco son capaces de establecer relaciones entre sus experiencias y lo que sucede en clase de distintas maneras. Por ejemplo, en la mesa de dibujo (observación 1) los chicos traen a la clase temas de su vida personal: un chico dibuja a su familia, otro chico se dibuja a él jugando al fútbol y una chica hace un dibujo de su perro. En otra de las clases (observación 2) la docente les muestra una caja y les pregunta, en hebreo, qué creen que hay dentro. Para ayudarlos a adivinar, les dice: “es algo que ustedes usan en clase para trabajar o también en casa para pintar.” Cuando adivinan que es una cartuchera, un alumno cuenta que él tiene una cartuchera de River y otro alumno comenta que su hermano más grande tiene una cartuchera de tres pisos.

Por último, la actividad de lectura con los abuelos (observación 3) resulta particularmente significativa para los alumnos. En principio, que los abuelos (u otros familiares) participen de la clase favorece claramente que los alumnos establezcan relaciones entre sus experiencias personales y lo que sucede en la clase. Sumado a esto, durante la lectura del libro la docente realiza preguntas y comentarios que ayuda a los alumnos a vincular el cuento con otras experiencias vividas en sus casas y en la escuela. Por ejemplo, en un momento se empiezan a nombrar distintos inventos con objetos cotidianos que un nene va construyendo. La docente interrumpe para preguntarles a los

alumnos si ellos alguna vez inventaron algo en su casa. Tras escuchar sus respuestas, pregunta: “¿justo este cuento es de construir, ¿y qué estamos haciendo nosotros con las botellas?” Un alumno responde “ecoladrillos” y –con ayuda de la docente- le explican a los invitados en qué consistía este proyecto. La docente comenta “somos constructores como en el cuento.”

El segundo indicador que analizaremos es si las diferentes propuestas de sala de cinco invitan a los alumnos a poner en juego sus conocimientos previos. En la fotocopia de la bitácora (observaciones 1 y 3) se pide a los alumnos que puedan identificar qué imágenes son de Israel. Los elementos, símbolos y lugares que aparecen en la hoja son conocidos por los alumnos. Cuando los alumnos tienen una duda, la docente los invita a recuperar sus conocimientos previos: “¿dónde habíamos dicho que se creó Waze?”. En otra de las clases (observación 2) dos de los juegos requieren que los alumnos pongan en juego sus conocimientos previos sobre el significado de las palabras de una canción que aprendieron anteriormente.

Otro aspecto tiene que ver con la consideración de los intereses de los alumnos por parte de los docentes para el desarrollo de la propuesta. En una de las observaciones (observación 1) la docente antes de comenzar la clase le pregunta a cada uno de los chicos a qué tienen ganas de jugar. Escucha la respuesta de cada uno y, en base a eso, elige cuatro propuestas y vuelve a hacerlos elegir entre esas opciones. También en otra de las clases (observación 3) los intereses de los alumnos con respecto a qué quieren jugar son tenidos en cuenta. Más allá de la posibilidad de elegir, las actividades –dejando de lado la bitácora- parecieran adecuarse a los intereses de los alumnos. Es posible pensar esto por la presencia del juego y por el entusiasmo que muestran la mayoría de los alumnos frente a las propuestas.

Un último indicador observado en las clases de sala de cinco es la guía proporcionada por los docentes a los estudiantes para que puedan pasar de lo desconocido a lo conocido. Este aspecto tuvo lugar únicamente en la mesa de la bitácora, propuesta dirigida por la docente (observaciones 1 y 3). En varias situaciones, la docente ayuda a los alumnos a reconocer cómo se escribe cada letra a partir de un objeto que saben su nombre. Por ejemplo, cuando un alumno dice que escucha la letra “m” pero no sabe escribirla, le pregunta qué palabra conoce con la letra “m”. El alumno dice “mono” y lo manda a fijarse en el abecedario con imágenes de la pared dónde está la palabra mono y cómo es esa primera letra (observación 3). Cuando otro alumno dice

que no sabe cómo es el número 15, le pregunta qué dos números hay en ese número grande (observación 1).

Hay cuatro indicadores de la característica de significatividad que no fueron observados en las clases de sala de cinco. Estos son: los docentes proponen preguntas de indagación relevantes para los alumnos, los docentes proponen la resolución de problemas que provocan a los alumnos a indagar más, los docentes proponen a los alumnos trabajar en un proyecto que los invita a explorar, y los docentes invitan a realizar reflexiones grupales sobre el aprendizaje.

### **Respecto de la interactividad social**

La tercera característica que los investigadores de la Fundación LEGO atribuyen a las experiencias de aprendizaje lúdico es la interacción social. En este caso, los indicadores elaborados son:

- 1) Los alumnos interactúan entre ellos
- 2) Los alumnos comunican y comparten sus ideas
- 3) Los docentes utilizan estrategias para potenciar el aprendizaje cooperativo
- 4) Los docentes fomentan el trabajo en grupo
- 5) Los docentes fomentan el trabajo en parejas

En cuanto al primer indicador -la interacción de los alumnos entre ellos- está muy presente en las clases observadas en sala de 5. En la mesa que más interactúan es la de los juegos de mesa (observaciones 1 y 2). Estas interacciones están atravesadas por las reglas propias de los juegos. Conversan sobre los turnos (“¿a quién le toca?”; “voy yo ahora”; (“si el dado cae en el piso no se vale y hay que tirarlo devuelta”), se piden ayuda (“¿dónde va esta pieza?”) y comentan sobre el juego en sí (“uy, te tocó un uno que es la mejor carta de todas.”, “me salió seis, gané.”) Sin embargo, de manera simultánea al juego surgen otras interacciones. Dos chicos que están jugando al “serpientes y escaleras”, empiezan a hablar sobre los personajes que hay en la cartuchera de uno de ellos y terminan inventando una historia sobre esos personajes.

En la mesa de los dibujos (observación 1) interactúan para pedirse prestados útiles, para mostrarse los dibujos entre ellos, para pedir u ofrecer ayudar y para compartir sus ideas. Por ejemplo, un alumno pregunta qué puede dibujar. Otro alumno le muestra lo que dibujó él y otro alumno le sugiere hacer triángulos. Aunque la propuesta de los collares (observación 1) y la escarapela (observación 3) deben

realizarse de manera individual, los chicos se muestran sus producciones y conversan sobre eso: “la mía y la tuya están quedando igualitas.” (observación 3).

En cambio, en la mesa de la bitácora (observaciones 1 y 3) la interacción entre los chicos es muy poca e, incluso, la docente intenta que cada uno trabaje en silencio. Cuando un alumno le pregunta qué puso a su compañero, la docente le dice que hay que trabajar solo.

Con relación a la posibilidad de comunicar y compartir ideas, vemos algunas diferencias entre las actividades propuestas en las clases. La posibilidad de intercambiar ideas tiene lugar principalmente en los juegos de mesa. Por ejemplo, al armar el rompecabezas, uno de los chicos sugiere una idea: “ya se, miremos en la caja cómo es el dibujo.” Y se ayudan entre ellos para poder completarlo: “me parece que hay que enganchar estas dos pero darla vuelta.” (observación 1) En la segunda clase observada, el intercambio de ideas está controlado por la docente. Es decir, solo es posible compartir ideas u opiniones cuando la docente lo solicita. Por ejemplo, en un momento la docente les pregunta qué creen que hay adentro de una caja y se asegura de que todos los alumnos puedan compartir con el grupo su idea.

El tercer indicador de la interacción social consiste en las estrategias utilizadas por los docentes de sala de cinco para potenciar el aprendizaje cooperativo. Observamos que la principal estrategia utilizada es el trabajo por mesas (observaciones 1 y 3). Cuando un alumno quiere cambiar de actividad, la maestra le pregunta “con quién quiere jugar.” Aunque algunas actividades sean individuales, como por ejemplo pintar, los alumnos interactúan entre ellos, conversan, intercambian ideas, de manera que sienten que están jugando juntos. En otra de las observaciones (observación 2), se proponen juegos en equipos.

Esto se vincula con otros dos indicadores: los docentes de sala de cinco fomentan el trabajo en grupos y/o en parejas. Además de las estrategias mencionadas, durante el desarrollo de las propuestas las docentes realizan intervenciones para que los alumnos interactúen (mejor) entre ellos. Por ejemplo, en un momento la docente ve que hay tres chicos guardando el “memotest”, mientras que un chico lleva a la mesa otro juego. Lo llama y le pregunta por qué agarro otro juego si sus amigos todavía están guardando el otro. Le responde que es “trabajo en equipo.” La docente le dice que no es trabajo en equipo si no están todos ayudando y que no es justo que sus amigos guarden el juego viejo y el sólo elija el nuevo (observación 3).

### **Respecto de la alegría**

La cuarta característica se define por si los alumnos experimentan las actividades con alegría. Nos basamos en los siguientes indicadores:

- 1) los alumnos pueden elegir entre ciertas opciones,
- 2) los docentes proponen situaciones de aprendizaje en diferentes escenarios y contextos,
- 3) los alumnos mantienen interacciones positivas con sus compañeros,
- 4) los alumnos mantienen interacciones positivas con sus docentes,
- 5) los alumnos se muestran capaces y seguros sobre su aprendizaje,
- 6) los alumnos disfrutan resolver las tareas y
- 7) los alumnos disfrutan de la sorpresa que le producen sucesos inesperados o inciertos.

Con respecto al primer indicador -la posibilidad que tienen los alumnos de sala de cinco para elegir entre ciertas opciones- vemos que en dos de las clases (observaciones 1 y 3) hay diferentes propuestas entre las que los chicos pueden elegir. Además, pueden elegir a qué juego de mesa jugar dentro de todas las opciones disponibles en el armario de juegos. En una de las clases (observación 2), hay solo un momento en el que la docente les pregunta si quieren seguir jugando al mismo juego o jugar al “juego de caminar”.

En cuanto a las interacciones positivas entre compañeros, dos alumnos valoran el trabajo de sus compañeros (“tu dibujo quedó muy lindo”) y otros ocho chicos se ríen entre ellos y hacen chistes (un alumno empieza a decir la palabra “pato” cada vez que reparte una carta, sus amigos lo empiezan a imitar y todos terminan riéndose). En los juegos de mesa los niños respetan los turnos y comparten sin ningún problema. Asimismo, puede observarse que los alumnos rotan libremente por las mesas y se suman sin ningún inconveniente a cualquiera de los grupos. En cuanto a la clase de hebreo (observación 2), en los juegos que tiene que pasar un niño de cada equipo al medio, los alumnos que permanecen sentados en sus sillas alientan a sus compañeros y festejan todos juntos. Cuando hay inconvenientes entre los alumnos –aunque es muy poco frecuente- la docente los ayuda a resolverlo. Por ejemplo, en uno de los juegos, un alumno responde mal y otro de sus compañeros se ríe de él. La docente le dice que no hay que reírse de los demás y le pregunta si a él le gustaría que se rían de él cuando se equivoca. Le responde que no y se acerca a su compañero a pedirle perdón.

Otro aspecto a analizar es la relación entre los alumnos y los docentes. En términos generales, los niños de sala de cinco mantienen interacciones positivas con sus docentes. No se presenta ninguna situación de discusión entre ellos y los alumnos se acercan a las docentes para pedirles ayuda o compartirle su malestar por algo que sucedió. Por ejemplo, en un momento (observación 3), una docente llama a uno de los chicos que está discutiendo con una compañera mientras juegan al “memotest”. Le dice que no sabe qué le pasa porque ya se peleó con muchos chicos ese día y le pregunta si está enojado por algo. El alumno no le responde, la docente lo abraza, le pide que no se pelee más con sus amigos y le dice que si después quiere, le puede contar por qué está tan enojado.

El próximo indicador para analizar es si los alumnos de sala de cinco se muestran capaces y seguros sobre su aprendizaje. Varias situaciones dan cuenta de que los alumnos están orgullosos de sus producciones y/o logros. Por ejemplo, una nena comenta: “mirá lo que hice. Y lo hice yo sola.” (observación 1) En la mesa de dibujos, se muestran entre ellos sus producciones con mucho orgullo. En el grupo que está llenando las botellas (observación 3), comentan: “wow, miren qué rápido lo hicimos y quedó genial”. Sin embargo, en la mesa de la bitácora, hay tres alumnos que muestran una actitud más dubitativa e insegura. En la actividad de la fotocopia sobre Israel, dos alumnos se quedan sin hacer nada hasta que la docente se acerca a cada uno de ellos y los ayuda a completarla (observación 1). En la misma actividad (observación 3) uno de los alumnos se queda cinco minutos sin hacer nada. La docente le pregunta qué pasa y le vuelve a repetir la consigna. El alumno circula una imagen no relacionada con Israel. La docente le pregunta por qué señaló eso y el chico no responde, frente a lo que le dice que es importante saber por qué hacemos las cosas. El chico empieza a llorar y la maestra intenta tranquilizarlo, le dice que no es necesario ponerse triste si no le sale algo, que hay que pensar y que seguro va a poder. Lo ayuda pensando juntos si cada una de las imágenes está o no relacionada con Israel y lo felicita al terminar.

Otro indicador a considerar es si los alumnos disfrutaban resolver las tareas. En todas las observaciones de sala de cinco, los alumnos se ríen en varias ocasiones. Principalmente en los juegos de mesa (observaciones 1 y 3), los chicos se ríen, bromean y cantan. Lo mismo sucede en la mesa de dibujos, donde por los comentarios, por sus gestos y por su actitud, se nota que los chicos están disfrutando de sus dibujos y de los dibujos de los otros. Jugando a la “casita robada” (observación 1), uno de los chicos

logra robarle la casita a uno de sus compañeros, se para y festeja diciendo que logró robar la casita. El chico a quién le robaron la casita, hace que llora y cuando los demás se ríen de su llanto, se ríe él también. En la mayoría de las actividades los chicos se muestran entusiasmados y, cuando parecen aburrirse, deciden cambiar de actividad. Por ejemplo, uno de los alumnos que estaba jugando al “memotest” desde el inicio de la clase propone -15 minutos después- buscar otro juego en el armario. En la clase de hebreo, se escuchan muchas risas mientras que los chicos juegan y muestran mucho entusiasmo para pasar y participar.

En cambio, en la actividad de la bitácora (en las observaciones 1 y 3) sucede algo diferente. Los alumnos trabajan en silencio y no muestran señales explícitas de alegría como la risa o el entusiasmo observados en las demás actividades. Esto se podría deber a que la propuesta se plantea como algo “serio”. De hecho, en un momento (observación 1) la docente le pide a los chicos que están jugando a las cartas -y que se están riendo mucho- que hagan silencio porque ahí están trabajando y necesitan concentrarse. Más tarde les dice: “¿les puedo pedir un favor? Están jugando divino, pero acá estamos trabajando y nos molesta el ruido.”

Un último indicador relacionado al anterior es si los alumnos disfrutaban de la sorpresa que le producen sucesos inesperados o inciertos. En la observación 1 cuatro chicos están jugando a la “casita robada”. Cuando a uno de los chicos le roban su “casita” de cartas (hecho que podría producir malestar en el niño dado que para ganar el juego hay que tener la mayor cantidad de cartas posibles), riéndose y con tono burlón dice “no, mi casita se ha ido. No te vayas casita, vuelve a mí.” Los demás chicos se ríen con él y el juego continúa sin ningún inconveniente. Otro ejemplo podría ser el momento en el que la docente abre la caja y muestra que había una cartuchera y los chicos se ríen y festejan por haber adivinado (observación 2).

### **Respecto de la iteración**

La última característica señalada por la Fundación Lego para las experiencias de aprendizaje lúdico es la implicancia de pensamiento iterativo. Los indicadores son:

- 1) los alumnos pueden explorar nuevos conceptos,
- 2) los alumnos ponen a prueba hipótesis,
- 3) los alumnos pueden probar, equivocarse y volver a intentarlo hasta hacerlo bien,

- 4) los docentes guían a los estudiantes con preguntas que los acercan a las respuestas sin condicionarlos y
- 5) los docentes guían a los estudiantes con pistas que los acercan a las respuestas sin condicionarlos.

En sala de 5 es posible observar algunos momentos en los que este tipo de pensamiento está teniendo lugar. Vemos, en particular, la posibilidad que tienen los alumnos de probar, equivocarse y volver a intentarlo hasta hacerlo bien. Podemos observar esto cuando los alumnos juegan a armar rompecabezas (observaciones 1 y 3). En este juego los alumnos prueban si las piezas encajan y, si no lo logran, vuelven a intentarlo: agarran otra pieza, giran la misma pieza para ver si engancha o prueban con la misma pieza en otro lugar. El “error” es visto como parte de ese juego: “ah no, no se enganchó, me equivoqué, hay que probarla en otro lado.” (observación 3) De manera similar, en el juego del “memotest” el error no produce frustración ni malestar en los alumnos (observación 1).

Si nos referimos a la posibilidad que tienen los alumnos de poner a prueba hipótesis debemos distinguir entre dos situaciones: cuando lo manifiestan de manera explícita y cuando asumimos que lo hacen de manera implícita. Por ejemplo, como explicamos, al jugar al rompecabezas los alumnos formulan hipótesis sobre la ubicación correcta de cada ficha y las comparten con sus compañeros. En cambio, al jugar al “memotest” los alumnos también pueden formular hipótesis sobre la ubicación de las fichas, pero no necesariamente lo manifiestan.

Otro de los indicadores para esta categoría es: los alumnos pueden explorar nuevos conceptos. Dado que algunas actividades de sala de cinco no responden a objetivos de aprendizaje explícitos, la exploración de conceptos se da muchas veces de manera implícita. Como ejemplo, tanto en el juego de “serpientes y escaleras” como en el “UNO” los alumnos pueden explorar conceptos de suma.

Por último, consideraremos si los docentes guían a los estudiantes con preguntas que los acercan a las respuestas, sin condicionarlos. En las observaciones de sala de cinco esto sucede en los siguientes momentos. En primer lugar, en la mesa de la bitácora, para que los alumnos escriban la fecha, la docente les pregunta qué letras escuchan. Cuando responden, les pregunta cómo es esa letra que dijeron. Si no pueden responder, les pregunta qué palabra conocen que tenga esa letra. Para ayudar a los chicos a saber qué cosas tienen que ver con Israel, les hace preguntas sobre las dudas

que los chicos presentan. Por ejemplo, una alumna pregunta dónde se creó el mate y, como responde que en Argentina, le pregunta: “¿entonces hay que hacerle un círculo?”. En la actividad sobre los útiles (observación 2), una vez abierta la cartuchera, la docente hace preguntas para que los alumnos puedan adivinar cada uno de los útiles: “¿cómo se llama lo que uso para escribir?”; “si quiero pegar una hoja, ¿qué tengo que usar?”

Como último ejemplo, en la conversación sobre el 25 de mayo (observación 3) vemos cómo la docente realiza preguntas que acercan a los alumnos a la idea de escarapela:

-Docente: ¿qué es la escarapela?

-Alumno 1: como algo que se pone

-Docente: ¿que se pone dónde?

-Alumno 2: acá en el corazón

-Docente: Muy bien... ¿y de qué color es?

-Alumno 1: celeste

-Docente: Sí! ¿y qué otro color?

-Alumno 3: celeste y blanca

-Docente: ¿y esos los colores de qué son?

-Alumno 2: de Argentina

-Docente: sí, pero...¿qué de argentina?

-Alumno 4: de la bandera de Argentina

Además de preguntas, los docentes pueden usar también pistas que los acerquen a las respuestas sin condicionarlos. Por ejemplo: un alumno de sala de 5 que está intentado escribir la fecha dice que escucha la letra “s” en miércoles, pero no sabe cómo escribirla. La docente le dice “te voy a dar una pista: sol empieza con la letra s. Anda a fijarte cómo se escribe sol.” (observación 3) Para ayudar a una alumna a completar la fotocopia sobre Israel en la observación 1, la docente le dice que hay seis cosas que tienen que ver con Israel. Le pide que cuente cuántas círculo ella para ver cuántas le falta circular. En la actividad de la cartuchera (observación 2) para ayudar a los alumnos a adivinar qué hay adentro de la caja la docente les dice algunas pistas: “es algo que usan en el colegio para trabajar y en sus casas para pintar.”; “es algo que adentro tiene muchas otras cosas más chiquitas.”

### *Primer grado*

En esta sección analizaremos las situaciones de clase de primer grado a la luz de los indicadores elaborados para cada una de las categorías del aprendizaje a través del juego.

#### **Respecto del involucramiento activo**

Las decisiones que los alumnos de primer grado pueden tomar acerca de los procesos involucrados en sus aprendizajes son mínimas. En las tres clases observadas las actividades son propuestas por la docente y obligatorias para todos los alumnos; la consigna es siempre la misma para todos. Cuando, al finalizar la actividad planificada, la docente propone en la observación 4 jugar al ahorcado hasta que suene el timbre, uno de los alumnos pregunta: “si no queremos jugar, ¿podemos?” A lo que la docente le responde: “se juega. Hay que intentar. Todos tenemos que jugar.”

Por lo que solamente pueden tomar pequeñas decisiones. Por ejemplo, en la actividad de las figuras geométricas (observación 4) –en la que deben copiar, según la consigna, ciertos dibujos- solamente toman decisiones respecto de esos dibujos: cuando pintan el *cupcake*, la docente les dice que lo pueden hacer del gusto que más les guste. En el momento de dibujar el pez, uno de los chicos le pregunta a la docente: “¿podemos hacer el pez globo?”. La respuesta es “sí, podés hacer el pez que más te guste.” Otro momento en el que toman una decisión es en la actividad del crucigrama (observación 6): la docente anuncia que van a resolverlo todos juntos en el pizarrón. Pero una alumna pregunta si lo puede hacer sola y la docente le dice que si se anima sí. Otro alumno pregunta si él también puede hacer solo y la docente dice para todos que el que quiere puede hacerlo solo.

Con respecto de la concentración, observamos seis momentos en los que la docente llama la atención de sus alumnos para pedir silencio, para que dejen de circular por el aula o para que miren al pizarrón. Durante la actividad de la grilla de números (observación 5), los alumnos deben escuchar el número que dice la docente y escribirlo en su hoja. Uno de los alumnos se acerca a la docente para decirle que no escuchó el número que dijo. Lo manda a sentarse y dice para todos: “a ver, esto es practicar prestar atención en clase. Si ustedes caminan, hablando con el de al lado y no escuchan, se pierden. Tienen que concentrarse en el pizarrón, escuchar y escribir. Nada más.” De

manera similar, en otra de las clases antes de explicar la consigna, la docente anticipa que para que todos puedan escuchar y entender, “hay que estar bien callados y en silencio” (observación 4). Le dice a uno de los alumnos que continúa jugando con un auto: “necesito que dejen de jugar. Por ahora no juego más. No dibujo nada, no hago nada. Solo escucho y hago la consigna.”

No obstante, hay dos momentos en los que la concentración de los alumnos es mayor. Uno de ellos corresponde a los dos juegos que propone la docente al final de la clase (observación 4). Si bien tiene que pedir silencio y que se sienten más de tres veces, se lo pide a alumnos que estaban participando de la actividad, pero no de la manera esperada (porque estaban parados o gritando). Otro momento es la lectura en voz alta del libro *Don Quijote de la Mancha* (observación 6). Aunque dos veces la docente tiene que pedir silencio, la mayoría de los alumnos están concentrados y lo demuestran en las preguntas que la docente hace sobre lo que está leyendo. Por ejemplo, en un momento pregunta: “¿a dónde irá Don Quijote?” Y varios alumnos contestan: “al posadero”.

Con los dos últimos indicadores -los docentes guían a los estudiantes para que comprendan y los docentes utilizan preguntas como método para orientar las tareas- identificamos claros ejemplos en cada una de las clases. Para explicar la consigna de la fotocopia de figuras geométricas (observación 4), lo primero que hace la docente es preguntarles a todos qué ven en la hoja. Un alumno responde que un cuadrado. Le pregunta: “¿sólo un cuadrado?” A lo que otro alumno responde que hay muchas figuras geométricas diferentes. Lo felicita y les vuelve a preguntar: “estas figuras, ¿son todas iguales o hay algo diferente? Una alumna que levanta la mano dice que hay algunas blancas y otras negras. “Y en el medio de las figuras, ¿qué hay?”, plantea la docente. Empiezan a nombrar los dibujos todos juntos mientras que la docente señala cada uno: “calcetines”, “manzana”, “flores”, etc.

Entonces les propone: “ahora tenemos que resolver una incógnita. Y para eso tenemos dos pistas: en ese cuadrado tenemos que poner qué se junta entre las dos figuras que nos dicen. Por ejemplo, entre el cuadrado negro y el círculo blanco...” Una alumna grita “manzana”. La felicita y le pide que pase al frente y le pregunta por qué es la manzana. La alumna muestra en el pizarrón que la manzana está en la columna del cuadrado y la fila del círculo (sin usar estos conceptos). Entonces, la docente pregunta: “¿vos querés decir que donde se cruzan la columna del cuadrado y la fila del círculo hay una manzana?”

Otro ejemplo podría ser la actividad de la grilla de números (observación 6), donde el foco de la docente está puesto no en que los alumnos puedan ubicar los números en el lugar correcto, sino en que puedan explicar por qué creen que el número va ahí. Cada vez que un alumno pasa al pizarrón y responde, le pide que lo justifique: “¿cómo sabes que es ahí?”, “¿qué tuviste que mirar para saber?”, “¿qué tuviste que saber para responder?” Por último, durante la lectura del libro de Don Quijote la docente realiza diversas pausas para preguntarle a los alumnos qué pasó antes, por qué creen que está pasando eso, qué creen que va a pasar, etc.

### **Respecto del significado**

En las observaciones realizadas en primer grado no se observaron situaciones claras que indiquen que los alumnos establecen relaciones entre sus experiencias y lo que sucede en clase. Pero sí encontramos algunas actividades que invitan a los alumnos a poner en juego sus conocimientos previos. Por ejemplo, en la actividad de la tabla (observación 4), ponen en juego sus conocimientos sobre las figuras geométricas (qué es un cuadrado, qué es un círculo, etc.), así como también las nociones de “fila” y “columna”. Además, durante la explicación de la consigna de la grilla de números (observación 5), la docente recupera un contenido trabajado anteriormente: “todos aprendimos y descubrimos qué números están en la primera fila y qué números están en la primera columna de la grilla, ¿se acuerdan?” Y, a continuación, les pregunta cuáles son el primer y el último número de la primera fila y de la primera columna. Después de que respondan, dice: “también habíamos aprendido qué me decía el primer número de la columna sobre los números que están abajo.” Todos estos conocimientos permitirían a los alumnos ubicar los números a lo largo de la grilla. Además, para poder responder esta consigna y también para ordenarlos de menor a mayor, ponen en juego su conocimiento sobre el orden de los números.

Durante la lectura del libro (observación 6) la docente hace algunas preguntas para recuperar lo que pasó en los capítulos anteriores. Por ejemplo, en un momento Don Quijote se confunde con algo y la docente pregunta: “¿qué otras veces se confundió Don Quijote?”.

Además, para completar el crucigrama (observación 6) los alumnos deben poner en juego sus conocimientos previos sobre el libro.

En lo que respecta a la guía por parte de los docentes para que los estudiantes puedan pasar de lo desconocido a lo conocido, en la actividad de las figuras geométricas (observación 4) hay muchos alumnos que, al principio, no comprenden los conceptos de “fila” y “columna” a los que se refiere la docente. Para ayudarlos, la docente utiliza ejemplos, pistas y preguntas: “las filas y las columnas son como dos calles que se cruzan, como cuando llegas a la esquina.” Podríamos pensar que de esta manera los docentes ayudan a los estudiantes a que puedan pasar de los ejemplos concretos a las ideas más abstractas.

Los indicadores que enumeraremos a continuación no fueron observados en ninguna de las clases de primer grado: los intereses de los alumnos son tenidos en cuenta por los docentes para el desarrollo de la propuesta; los docentes proponen preguntas de indagación relevantes para los alumnos; los docentes proponen la resolución de problemas que provocan a los alumnos a indagar más; los docentes proponen a los alumnos trabajar en un proyecto que los invita a explorar y los docentes invitan a realizar reflexiones grupales sobre el aprendizaje.

### **Respecto de la interactividad social**

En las clases de primer grado hallamos un fuerte énfasis en el trabajo individual. Para empezar, ninguna de las consignas propone la interacción entre los alumnos, por lo que las pocas interacciones que hay entre ellos se dan por fuera de las propuestas de la clase (para pedir prestado un útil, para hacer algún chiste, etc.). Sumado a esto, la docente constantemente intenta evitar la interacción entre los alumnos: cada vez que hay alumnos hablando entre ellos, les pide que hagan silencio.

En cuanto al segundo indicador, para poder comunicar y compartir sus ideas los alumnos deben levantar las manos y esperar a que la docente los nombre. Cuando los chicos intentaban participar sin haber levantado la mano, la docente generalmente les pedía que hagan silencio y que esperen a que los llamen para hablar. Lo mismo sucedía si los alumnos hablaban entre ellos. Más allá de esto, en varias ocasiones la docente realiza preguntas que invitan a los alumnos a compartir sus ideas y –cuando esto sucede- se asegura de que cada uno de los alumnos pueda hablar. Por ejemplo, durante la lectura del libro (observación 6) la docente hace algunas preguntas que invitan a los alumnos a compartir sus ideas. Por ejemplo, pregunta: “¿qué creen que va a pasar después?”

Aunque la actividad de las figuras (observación 4), la grilla de números (observación 5), y el crucigrama (observación 6), se proponen de manera “grupal” -lo resuelven todos juntos en el pizarrón y cada uno completa su hoja- no se observan estrategias para potenciar el aprendizaje cooperativo. En todos estos casos, la docente llama al frente a un alumno para que resuelva la consigna en el pizarrón. Por último, no se proponen actividades en pequeños grupos ni en parejas.

### **Respecto de la alegría**

El primer indicador -los alumnos tienen la posibilidad de elegir entre ciertas opciones- no se observa en ninguna de las clases de primer grado: hay una única consigna y una única manera de resolverla. Como excepción, ante el pedido de un alumno en la actividad del crucigrama (observación 6), los alumnos pueden elegir si completar la tarea solos o con todo el grupo.

Con respecto de la interacción entre los alumnos, se observan muy pocas situaciones de interacciones positivas entre ellos e, incluso, se presentan cuatro conflictos entre compañeros. En un momento (observación 5) uno de los alumnos pasa al pizarrón y ubica mal el número que dijo la docente. Uno de sus compañeros se ríe y el alumno que estaba al frente se angustia y le dice a la docente que se están riendo de él. La docente pregunta quién se está riendo y cuando una alumna levanta la mano le dice: “bueno, no te rías más. No está bueno reírnos de los demás.” Es más: a uno de los alumnos que estaba reiteradamente molestando a su compañera de banco le dijeron que vaya un rato a caminar afuera hasta que pueda volver a clase y no molestar. También en la actividad del crucigrama hay un conflicto con este mismo alumno: cuando termina el crucigrama, este alumno le dice a su compañero en tono burlón “terminé antes que vos.” Su compañero le responde enojado: “no es una competencia esto”. Y otro compañero le dice al primero: “¿no ves que estás molestando a todos?”

En cuanto a la interacción con los docentes, hay momentos en los que la interacción es positiva y momentos de mayor tensión. En la actividad de las figuras (observación 4) la docente realiza algunos comentarios que hace que los chicos se rían. Por ejemplo, cuando hay que dibujar la manzana dice: “háganla rica eh, que me tiene que ya tengo hambre.” En un momento pregunta si todos están listos para seguir con la próxima consigna. Un chico dice que no y se pone a llorar. La docente se acerca y le pregunta por qué no. Lo abraza y le dice: “¿qué pasa? ¿te ayudo?” Pero en otros

momentos, la docente se enoja con los chicos y eleva la voz reiteradas veces para pedir silencio, para pedir que se sienten o que presenten atención. Tras ser interrumpida varias veces, dice: “el próximo nene que me haga interrumpir me va a tener que esperar afuera.” (observación 6)

En el indicador “los alumnos se muestran capaces y seguros sobre su aprendizaje”, la respuesta varía según la actividad. En la actividad de las figuras (observación 4), hay por lo menos seis alumnos que se muestran capaces y seguros sobre su aprendizaje. Un alumno se para a mostrarle que avanzó a la próxima consigna solo. La docente le dice: “muy bien, ya lo entendiste así que podés seguir solo. El resto sigue conmigo.” Pero después de esto, otro alumno dice frustrado: “no me sale, no puedo hacerlo.” Unos minutos después, la docente le pregunta qué pasa a un alumno que está llorando en su banco y le responde que “es muy difícil y no lo entiende.” En cambio, en la actividad del crucigrama (observación 6) todos los alumnos completan las consignas sin ningún inconveniente. Incluso, algunos logran completarlo solos.

Sobre si los alumnos disfrutaban resolver las tareas, se observan pocos ejemplos. En la actividad de las figuras (observación 4), algunas risas se producen por los dibujos que hacen los alumnos. Hay ciertas actividades en las que se observa que los alumnos están más entusiasmados. Cuando la docente explica la consigna del crucigrama (observación 6), una alumna comenta: “me encantan los crucigramas.” Todos los demás alumnos muestran entusiasmo para responder cuando la docente pregunta quién quiere leer y tratar de resolver cada pista. También, en el momento en el que la docente propone jugar al ahorcado muchos alumnos festejan y piden por favor decir una palabra para escribir en el pizarrón. Hay un solo alumno que pregunta si puede no jugar porque para él es aburrido.

En la mayoría de las actividades los alumnos trabajan en silencio –a pedido de la docente- sin mostrar signos de disfrute. Sin embargo, es posible observar que hay particularmente cinco alumnos que disfrutaban haber logrado terminar la consigna, principalmente los alumnos que se animan a completar la tarea de manera individual.

### **Respecto de la iteración**

Queda por analizar una última característica de las clases observadas en primer grado: la iteración. El primer indicador consiste en la posibilidad que tienen los alumnos de explorar nuevos conceptos. Al respecto, hay dos actividades que conviene

considerar. Una de ellas es la fotocopia de las figuras geométricas (observación 4), donde los alumnos exploran los conceptos de fila y columna de una tabla. La segunda actividad que mencionaremos es la grilla de números (observación 5), que permite a los alumnos indagar en el orden números. En ambas actividades los docentes ayudan a los alumnos a comprender estos nuevos conceptos. No obstante, dado el modo en el que se plantean dichas actividades, la “exploración” por parte del alumno no está siempre presente. Es decir: evidentemente los alumnos aprenden nuevos conceptos, pero la “exploración” es dirigida por el docente.

De manera similar, vemos que los alumnos ponen a prueba hipótesis, pero la posibilidad de hacerlo depende de la manera en la que la docente propone la actividad. Nos referimos a que la mayoría de las actividades las resuelven todos los alumnos junto a la docente en el pizarrón. En esta dinámica, la docente hace pasar al frente a resolver cada consigna a diferentes alumnos. Por ello, si bien algunas actividades invitan a los alumnos a poner a prueba hipótesis, no es posible asegurar que todos los alumnos lo hagan todo el tiempo, dado que los que no fueron llamados al frente tienen la posibilidad de copiar la respuesta del pizarrón. Esto sucede tanto en la fotocopia de las figuras geométricas como en la grilla de números y en el crucigrama de Don Quijote.

De la misma forma, la posibilidad de los alumnos de probar, equivocarse y volver a intentarlo hasta hacerlo bien también está limitada por la dinámica que se propone para resolver las consignas. Dado que se resuelven de manera grupal en el pizarrón, únicamente los alumnos que pasan al frente pueden equivocarse y volver a intentar; el resto conoce cuál es la respuesta correcta porque está escrita en el pizarrón. No obstante, cuando un alumno que pasa al pizarrón se equivoca, la docente lo ayuda a volver a pensar la respuesta, haciendo hincapié en que “venimos a la escuela para aprender y no pasa nada si nos equivocamos.” (observación 4). Más allá de esto, observamos dos situaciones en las que alumnos lloraban y manifestaban su frustración por no entender cómo resolver la consigna.

Un último punto a considerar es si los docentes guían a los estudiantes con preguntas y/o pistas que los acercan a las respuestas sin condicionarlos. Vemos esto en varias ocasiones. Por ejemplo, jugando al ahorcado aparece en el pizarrón la palabra “mur\_ielago”. La docente pregunta qué letra falta y una alumna grita “s”. Para ayudarla a responder correctamente, pregunta a todos: “¿qué letra suena como la S a veces, dependiendo con qué letras está?”.

### *A modo de comparación*

Una de las principales diferencias observadas tiene que ver con la posibilidad que tienen los alumnos para tomar decisiones respecto de su aprendizaje. Como muestran las evidencias presentadas, los alumnos en sala de cinco pueden tomar más decisiones que los alumnos de primer grado y, aún más, las decisiones que toman tienen una mayor influencia en su proceso de aprendizaje. Es decir: mientras que en primer grado la única decisión que los alumnos pueden tomar es la modalidad de la actividad (individual o con todos), en sala de cinco pueden decidir sobre diferentes aspectos: (1) cuál es la actividad (dentro de un rango de opciones), (2) con qué compañeros participar de esa actividad, (3) cuáles son las reglas y dinámicas de esa actividad y (4) cuál es la duración de esa actividad. Dado que la posibilidad de tomar decisiones acerca de los procesos involucrados en sus aprendizaje es uno de los indicadores del *involucramiento activo*, es posible que en sala de cinco esta característica esté más presente que en primer grado.

Hay otro aspecto de las experiencias observadas que nos permite continuar pensando en la hipótesis recién esbozada sobre el involucramiento activo en ambos niveles: en primer grado las docentes deben llamar reiteradas veces la atención a los alumnos para que vuelvan a concentrarse en sus tarea, mientras que en sala de cinco esto sucede en menor medida y principalmente en la mesa de la bitácora. Es importante aclarar que esto no quiere decir que en sala de cinco los alumnos no se distraigan sino que: en primer lugar, los alumnos se distraen menos y, en segundo lugar, cuando un alumno se distrae son sus mismos compañeros los que lo vuelven a traer al juego. La primera idea –que los alumnos se distraen menos- está íntimamente relacionada con la posibilidad de los alumnos de sala de cinco de tomar decisiones respecto de su aprendizaje. Pero también hay otras características de las actividades de aprendizaje de sala de cinco que pueden estar vinculadas con la concentración. Nos referimos a que, en general, son experiencias más significativas y divertidas para los alumnos.

Por significativas entendemos que se consideran los intereses de los alumnos, pueden aplicar sus conocimientos previos, pueden establecer relaciones con sus experiencias personales, pueden elegir entre ciertas opciones, etc. Si bien -como muestran las evidencias presentadas- encontramos algunos de estos indicadores en primer grado, estas actividades responden directamente a objetivos curriculares definidos por adultos, lo que dificulta que los alumnos puedan relacionarse de manera personal con el contenido de su aprendizaje. Sumado a esto, las actividades se presentan

como obligatorias para todos, es necesario terminarlas en el tiempo que la docente decide destinarle a cada actividad y –salvo pequeñas excepciones- hay una única manera de completar las consignas.

Con respecto de la diversión, nos referimos a que en las experiencias observadas de sala de cinco está mucho más presente la característica de la alegría. Los alumnos se ríen más y muestran más signos de entusiasmo que en primer grado. Además de contribuir con que los alumnos se mantengan concentrados en la tarea, la alegría se refleja también en la posibilidad de tomarse con humor los “fracasos” o errores. Un ejemplo claro es que cuando los alumnos de sala de cinco pierden en algún juego de mesa o se equivocan, entienden que es parte del juego e incluso a veces hacen chistes sobre ello. Pero cuando los alumnos no pueden completar una actividad en primer grado o la completan mal, la reacción suele ser preocupación y/o frustración. Corresponde aclarar que también en sala de cinco hay momentos en los que algún alumno se frustra por no poder completar la tarea, pero, primero, la frecuencia es menor y, segundo, sucede al escribir la fecha, completar la fotocopia de Israel o –en un único caso- en la actividad de los collares con botones.

Habíamos mencionado en relación con la cuestión de la concentración que cuando un alumno de sala de cinco se distrae son sus mismos compañeros los que lo vuelven a traer al juego. Esto sugiere que también la posibilidad de trabajar en grupo e interactuar con otros contribuye a que los alumnos se involucren activamente en la actividad. Mientras que en sala de cinco la interacción pareciera ser una herramienta, en primer grado hay –de lo contrario- un fuerte foco en el trabajo individual y la interacción aparece como un aspecto que dificulta el desarrollo de las consignas. Por ello la cantidad de veces que las docentes deben llamar la atención de los alumnos de primer grado para que se concentren en lo que ella está haciendo en el pizarrón, dejen de hablar con sus compañeros y hagan silencio.

Un último punto a señalar es que, más allá de las características de las experiencias propuestas, tanto en sala de cinco como en primer grado hay comentarios, gestos, señales de los docentes que tiene un “carácter juguetón” y que hacen de la clase un ambiente más lúdico, independientemente de las estrategias de enseñanza utilizadas. Por ejemplo, cuando a un alumno que se salteo una hoja en primer grado la docente le dice “¿qué pasó? ¿tenías hambre y te la comiste?”, provocando una sonrisa en ambos.

### Los usos del juego en la clase

Una vez analizado cómo se incluyen las experiencias de aprendizaje a través del juego en las clases, profundizaremos en el aspecto del “para qué”. Es decir, indagaremos en los usos asignados al juego en el aula. A modo de recordatorio, en esta investigación entendemos por “uso” a la utilidad que se le da al juego en la planificación. Recuperamos la propuesta de Aizencang (2012) para agrupar las propuestas según si: (a) ponderan el carácter instrumental de la actividad lúdica para la enseñanza y el aprendizaje, o (b) reconocen el carácter educativo inherente a la misma situación de juego.

#### *Usos asignados al juego en sala de cinco*

Como explicaremos a continuación, el juego en las clases de sala de cinco asume diferentes usos. En la mayoría de las propuestas el juego es incorporado por el potencial que tiene para promover el desarrollo integral del niño, incluyendo habilidades cognitivas, afectivas y sociales. Vemos esto en actividades como dibujar, los diferentes juegos de mesa, armar collares con botones, entre otros, que no responden a objetivos de aprendizaje explícitos. En otras palabras, ninguna de estas actividades está propuesta para que los alumnos aprendan contenidos curriculares predeterminados, sino que se valoran los beneficios que el hecho de jugar tiene para el desarrollo y aprendizaje de los niños.

Aunque en menor medida, también observamos algunas propuestas que incluyen al juego como un recurso para la enseñanza. En una de las clases, la docente propone diferentes juegos que tienen como objetivo facilitar el aprendizaje de vocabulario en hebreo. Para este caso, podría pensarse que el juego es usado como un instrumento facilitador de la enseñanza de contenidos, para que los alumnos puedan aprender de una manera más divertida y cercana a sus intereses. Resulta interesante analizar la implementación de este tipo de juegos en sala de cinco a la luz de las ideas de Aizencang (2012). La autora sugiere la existencia de un “degradé” entre la situación de educación inicial, donde se suelen implementar juegos que respondan a diferentes fines inadvertidos para el niño y la situación en la educación en el nivel primario. En los juegos de la clase de hebreo (observación 2) es claro que uno de los objetivos es el aprendizaje de vocabulario específico, pero es probable que este fin no sea advertido por los niños, dado que para ellos están jugando.

### *Usos asignados al juego en primer grado*

En este aspecto encontramos una notable diferencia con las propuestas de primer grado. Las situaciones en las que se incluye el juego –o sus elementos- en las clases de primer grado, el objetivo pareciera ser facilitar la enseñanza de contenidos curriculares. El juego asume así un uso escolar de carácter instrumental: el juego se incluye como una herramienta para mediar y orientar la actividad de los alumnos en las aulas (Aizencang, 2012), convirtiéndose así en un recurso para la enseñanza. Un claro ejemplo podría ser el crucigrama utilizado en una de las clases de primer grado. Si bien fuera de la escuela el crucigrama es generalmente usado para el divertimento u ocio, se incorpora a la clase para que los alumnos aprendan un contenido curricular predeterminado, en este caso, el libro de Don Quijote de la Mancha, a la vez de que ponen en juego habilidades de lectoescritura.

Estos hallazgos corresponden con las ideas de King (1986), Sarlé (2001) y Aizencang (2012) sobre los usos que asume el juego en la escuela. King (1986) –en concordancia con lo planteado- argumenta que el deseo de incluir el juego en las clases de la escuela primaria está por debajo y en función del propósito académico de la escuela. Para Sarlé (2001), el juego se utiliza generalmente como un “recurso mágico” puesto al servicio del contenido a enseñar, dejando de lado la importancia que el juego tiene de por sí para los niños. Por último, Aizencang (2012) sostiene que generalmente los saberes escolares son los verdaderos motivos que orientan las propuestas de juego en la escuela primaria.

## CAPÍTULO 5

### LA RELACIÓN ENTRE JUEGO Y TAREA ESCOLAR

Otro de los objetivos de este trabajo consiste en indagar las relaciones entre juego y tarea escolar en el marco de la transición entre el último año del nivel inicial y el primer grado de la escuela primaria. No obstante, antes de profundizar en esta cuestión conviene analizar, en un nivel más general, cómo es la relación entre el juego y la escuela y qué nos muestran las observaciones realizadas al respecto. Por ello, el presente capítulo se compone de tres partes: en primer lugar indagaremos en las relaciones paradójicas entre el juego y la escuela señaladas por los investigadores del Proyecto Cero (Mardell et. al., 2016); en segundo lugar abordaremos la escisión entre juego y trabajo en la escuela desde la perspectiva de (2012); finalmente, nos enfocaremos en la relación entre juego y tarea escolar.

#### Juego y escuela: una relación paradójica

Para los autores de la Pedagogía del Juego (Mardell et. al., 2016) existe una tensión fundamental entre la naturaleza del juego y la naturaleza de la escuela. Por las características esenciales del juego —es espontáneo, no utilitarista, impredecible, etc.— al incluirlo en el contexto escolar puede entrar en conflicto con los objetivos de la escuela. Para fundamentar su posición, los autores (op.cit) recuperan una lista de “contradicciones” (Kuschner, 2012) que consideramos útiles para pensar las situaciones de clase observadas. Es importante aclarar que los investigadores (Mardell et. al., 2016) sostienen que el juego y la escuela deben ser concebidos como una *paradoja*, es decir, como dos bienes que se presentan como contradictorios pero que a pesar de eso pueden complementarse. Por ello, en su trabajo reconceptualizan las “contradicciones” elaboradas por Kuschner (2012) como “paradojas”, concibiendo al juego y a la escuela como dos aspectos que necesitan ser “...reconocidos, estudiados y constantemente renegociados.” (Mardell et. al., 2016: 9)

La primera paradoja que mencionan es que el juego puede ser caótico, desordenado y ruidoso, mientras que las escuelas aspiran a ser lugares de orden. Esta tensión se hace presente en los siguientes momentos de las clases observadas. Uno de ellos tiene lugar en una de las clases de primer grado. Cuando la docente propone jugar

al ahorcado hasta que suene el timbre (observación 4), aclara que van a jugar pero con reglas. Estas reglas son: levantar la mano para hablar, sentarme bien en la silla y hacer silencio cuando no es mi turno. De esta manera, la docente asegura que la clase siga siendo un lugar de orden, evitando el ruido, el movimiento y el “caos” que la acción de jugar podría despertar en los alumnos. Es curioso señalar que después de estos comentarios un alumno pregunta si puede quedarse sin jugar porque “es aburrido”. Más allá del juego propuesto, estas mismas reglas estructuran todas las actividades de primer grado: en reiteradas ocasiones la docente debe pedir silencio, que se sienten bien, que dejen de hablar y de hacer lo que están haciendo y que levanten la mano para participar, de manera de conservar el orden de la clase.

En las observaciones de sala de cinco también hay reglas que rigen la clase, pero mantienen marcadas diferencias con las de primer grado. Encontramos un fuerte énfasis en que los alumnos compartan los juegos, en que mantengan un trato positivo entre ellos, que sean colaborativos y puedan trabajar en equipo, así como también comentarios de las docentes del cuidado de los materiales y de la sala. Pero –en comparación a primer grado- hay una mayor tolerancia al “desorden”, entendiendo por este al ruido, al movimiento dentro de la sala, a la dispersión. En una situación que ya hemos presentado (observación 1), la docente les dice a un grupos de alumnos que “están jugando divino” pero que hagan un poco más de silencio porque ahí (en la mesa de la bitácora) están trabajando y necesitan silencio. Vemos que el ruido se acepta en sala de cinco como un rasgo que es parte del juego y –aún más- que se concibe como un aspecto positivo (“están jugando divino”) pero –en contraposición- es visto como un obstáculo para “trabajar”.

Otra de las paradojas mencionadas por los autores (op. cit.) es que el juego emerge de los deseos del niño y es dirigido por él, mientras que en las escuelas los adultos definen la agenda. Este puede verse claramente en la falta en primer grado de actividades propuestas por los niños. Como ya hemos explicado, los alumnos de primer grado no son capaces de tomar decisiones de su aprendizaje y todas las actividades se les presentan como tareas obligatorias. Incluso cuando la docente propone jugar al ahorcado hasta que suene el timbre, aclara –ante la pregunta de un niño- que todos deben jugar. Sumado a esto, las actividades en primer grado son dirigidas por las docentes: controlan los tiempos, quién puede hablar, cómo debe completarse la actividad, cuál es el orden de las consignas, etc. Son pocas las ocasiones en las que se

permite que los niños trabajen de manera autónoma y dirijan su propio proceso de aprendizaje.

En sala de cinco -aunque inicialmente es la docente la que propone las diferentes consignas (juegos de mesa, hacer collares con botones, etc.)- observamos por lo menos cuatro momentos en los que los niños inician y dirigen las actividades. El ejemplo más claro es la posibilidad que tienen los alumnos de elegir el juego de mesa que quieren jugar y cambiarlo sin ninguna limitación. En un plano más específico, los alumnos pueden también elegir las reglas con las que juegan e ir modificándolas a lo largo del juego. Este último aspecto muestra que los niños dirigen la actividad: definen el juego, las reglas, los turnos, la duración, etc. Otro ejemplo clave es cuando en una de las observaciones uno de los alumnos pregunta a la docente si puede rellenar las botellas con papel, una propuesta no prevista para esa clase.

A partir de esto es posible pensar que en sala de cinco -si bien la agenda también está definida por los adultos- es una agenda más flexible, que deja lugar para lo espontáneo y emergente. Es también una agenda que permite que los alumnos se adueñen de los procesos de aprendizaje propuestos, transformando y modificando ciertos aspectos de las actividades iniciadas. Como hemos mencionado, la espontaneidad y el lugar del niño como iniciador y dirigente del juego son características esenciales del juego. Y aquí vemos que también son características que pueden tener lugar en las clases de sala de cinco. En cambio, para poder ser incorporado a las clases de primer grado el juego debe ajustarse a la manera en la que la escuela primaria estructura los procesos de aprendizaje, cediendo algunos de estos elementos considerados como esenciales para algunos autores (Aizencang, 2005; Marín, 2018).

#### La escisión moderna entre juego y trabajo y sus repercusiones en la escuela

En línea con lo plateado, Aizencang (2012) sostiene que existen tres tensiones entre el juego y la escuela. Una de ellas es la tensión entre el juego y el trabajo. Para la autora esta escisión tiene origen en la sociedad moderna, cuando el juego -representando lo “recreativo” y “no serio”- se contrapone a lo “serio” y “útil”. Según Huizinga (1978), en la modernidad existía una fuerte preocupación por diferenciar lo lúdico de la “actividad seria”, asociando al juego con lo divertido, la pérdida de tiempo,

lo carente de utilidad alguna. Desde esta concepción, el juego aparece como una actividad de de descanso, carente de fines instructivos y en un claro contraste con las situaciones de tarea escolar (Aizencang, 2012). Para la autora (op. cit.), el problema se origina cuando el juego se incluye en un espacio de actividad donde el trabajo, el esfuerzo y la constante superación de logros son los principales valores predicados. De esta manera, la escuela se presenta como un contexto de trabajo en el que, por sus características esenciales, el juego encuentra poco –o nulo- lugar. Por esto, los alumnos que ingresan al nivel primario se enfrentan con una marcada distinción entre los momentos de trabajo y de juego.

En las clases de primer grado esta tensión se manifiesta en el hecho de que en los dos momentos en que se propone explícitamente jugar, se realiza al finalizar las obligaciones que demanda la tarea escolar. Una vez terminadas las actividades de las figuras geométricas y la grilla de números, el juego del ahorcado se plantea “hasta que suene el timbre del recreo”. Asimismo, para comenzar con la actividad de la grilla de números la docente pide a los alumnos que hagan silencio y “dejen de jugar” porque el recreo ya terminó y tiene que empezar la clase. Vemos aquí una marcada distinción entre el momento para jugar -en el recreo o en los momentos “libres”- y el momento de clase y trabajo. Este uso del juego refleja la concepción mencionada por Aizencang (op.cit.) del juego como un momento necesario de descarga frente a las tensiones provocadas por jornadas de intenso trabajo.

Otra de las maneras en las que se expresa esta tensión es, en palabras de Aizencang (op. cit.), la común tendencia que atraviesan los juegos a ser metodizados y estructurados por objetivos instructivos externos al propio juego, tal como señalamos con del ahorcado y al crucigrama de Don Quijote (observación 6), que deben “ceder” algunos de sus rasgos para adaptarse al contexto escolar. De este modo –sostiene- “...se convierten en instancias que poco conservan del espíritu del desafío lúdico.” (op. cit., p.78)

Con respecto a sala de cinco, la separación entre juego y trabajo es explicitada por la misma docente. Antes de iniciar la clase (observaciones 1 y 3), la docente pregunta a los alumnos a qué quieren “jugar”. Luego de organizar al grupo en las diferentes propuestas de juego, a otros alumnos les dice que van a “trabajar” con ella en la bitácora. Más allá de esta primera distinción en la manera de denominar las actividades, encontramos notables diferencias en sus características. Apple (1985, citado por

Aizencang 2012), a partir de la observación de una experiencia en una sala de jardín de infantes, propone varios indicadores que permiten distinguir los momentos para jugar y trabajar. Aizencang (op. cit.) enumera algunos de ellos: los materiales que se utilizan, la ponderación docentes y alumnos del trabajo como serio y necesario por sobre la actividad lúdica meramente recreativa, la intervención docente como exclusiva de las situaciones de trabajar y el carácter obligatorio, pautado y limitado de la tarea en contraposición a la libertad en el juego. A continuación, se presenta una tabla de elaboración propia que compara estos indicadores en las experiencias observadas de sala de cinco junto a otras características que ya hemos mencionado en este y otros capítulos.



Cuadro 2. Comparación entre juego y trabajo en las clases observadas de sala de cinco.

<b>JUEGO</b> Juegos de mesa, dibujos y “ecoladrillos”	<b>TRABAJO</b> Escribir la fecha y actividad sobre Israel
Los materiales de trabajo son varios y diversos: juegos de mesa, lápices de colores, hojas blancas, botellas, etc.	Como materiales de trabajo se utiliza principalmente el cuaderno –la “bitácora”- y una fotocopia. Para escribir utilizan únicamente el lápiz negro.
Los alumnos sienten que están jugando: demuestran alegría, disfrutan de hechos que les sorprenden, ven al “fracaso” como parte de ese juego, etc.	Tanto los alumnos como la docente conciben la actividad como seria: saben que es obligatorio completarla y adoptan una actitud diferente a cuando están jugando.
No hay intervención docente a menos que sea solicitada por alguno de los alumnos.	Los docentes inician y dirigen la actividad. Generalmente los alumnos necesitan del docente para resolver la tarea.
Posibilidad de hacer ruido, conversar, reírse, etc.	Se necesita silencio para poder concentrarse.
Interacción con compañeros, incluso cuando la actividad es individual (dibujar).	Énfasis en realizar la tarea de manera individual y sin interactuar con los compañeros.
Los alumnos deciden cuando finalizan la actividad y pasan a otra.	La actividad es limitada: finaliza cuando los alumnos han logrado resolver todas las consignas.
Hay opciones entre las que los alumnos pueden elegir.	La consigna es la misma para todos los alumnos y no admite variaciones.
Los alumnos pueden elegir de cuál de estas actividades participan.	Es obligatorio que todos los alumnos pasen en algún momento por esta mesa.
Hay cierta libertad por parte de los alumnos para definir las reglas del juego y la manera en la que se desarrolla la actividad.	Las actividades tienen pautas y reglas claras.

Fuente: elaboración propia

Otra manera en la que se expresa la relación entre juego y trabajo en la escuela es en las concepciones docentes sobre la inclusión del juego. Tras entrevistar a cuarenta maestros del primer ciclo de la Educación General Básica, Aizencang (2012) encuentra que para que la inclusión del juego sea viable o posible, los docentes destacan una serie de condiciones que los juegos deben cumplir. Como veremos, estas caracterizaciones se

vinculan notablemente con la concepción de la escuela como un espacio de trabajo. La autora agrupa las condiciones en tres categorías (130):

- 1) Vinculado a la organización: ordenados, organizados, reglados, dirigidos.
- 2) Vinculado a las formas: comprensibles, sencillos, claros, comunes, cortos, etc.
- 3) Vinculado al motivo pedagógico: con un motivo, con finalidad, como recurso, adecuados al tema, etc.

Estos hallazgos nos permiten entender por qué el juego espontáneo, libre, auto dirigido pro el niño no se encuentra presente en las clases observadas de primer grado, dado que no cumple con las condiciones que los docentes mencionan que los juegos deben tener para poder ser incorporados al ámbito escolar. De lo contrario, observamos juegos como el ahorcado, con reglas claras para la participación (solo habla el que nombra la docente, permanezco sentado en mi lugar, etc.), que se ajustan a motivos pedagógicos como el desarrollo de habilidades de lectoescritura y que son cortos, claros y comprensibles.

#### *La bitácora y la preparación para primer grado*

En la tabla 1 se comparan las características del juego y el trabajo en sala de cinco años. Con un fin analítico, hemos seleccionado algunas actividades que clasificamos como “juego” y otras que se acercan a la idea de “trabajo”. Como podrá observarse, las consignas de “trabajo” corresponden a la actividad de la bitácora. Al realizar las observaciones nos resultó particularmente llamativo el contraste entre esta propuesta y las demás, por lo que decidimos preguntarle a la docente cómo y para qué se realizaba la actividad de la bitácora. La respuesta fue que es un proyecto que suele hacerse en sala de cinco a lo largo de todo el año para dejar constancia de los aprendizajes de cada uno de los alumnos en relación con los diferentes contenidos trabajados. Hasta el año pasado se referían a este material como “cuaderno”, pero decidieron cambiar el nombre para que “sea algo más personal y relacionado con el recorrido de cada alumno.”

Dadas las notables diferencias con las demás propuestas de sala de cinco y, al mismo tiempo, las visibles similitudes con las actividades de primer grado, es interesante pensar el proyecto de la bitácora en el marco de la transición entre sala de cinco y primer grado. Nos referimos a que, más allá de los contenidos y objetivos curriculares a los que responde, como empezar a promover el desarrollo de las habilidades de lectoescritura, la manera de trabajar –en un cuaderno, de manera

individual, con fotocopias, etc.- se asemeja a la forma en la que la escuela primaria suele estructurar los procesos de aprendizaje-enseñanza. En particular, es posible notar que la bitácora es la única actividad que los alumnos no eligen realizar por propia voluntad sino que, de lo contrario, deben ser convocados por las docentes. Al respecto, Polito (1994) sostiene que si no son asignados a un proyecto de trabajo con una de las docentes, los niños siempre eligen jugar, además de que es obligatorio que todos los niños pasen en algún momento por esta instancia de trabajo.

Si bien el tema de la transición entre sala de cinco y primer grado que supera el alcance de esta investigación, es un aspecto que vale la pena mencionar. El Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires ha publicado un documento titulado *Articulación Entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario (2016)* con el objetivo de “...lograr que las transiciones se constituyan en procesos de aprendizaje y fortalecimiento personal para los alumnos a lo largo de su trayectoria escolar” (7). Uno de los temas que trabajan son las preocupaciones que suelen tener tanto los alumnos como sus padres, docentes y directos respecto a los modos diferentes de habitar cada institución. Se refieren, por ejemplo, a las nuevas normas entre las que se incluyen algunas relacionadas al comportamiento en clase así como otras reglas vinculadas con la tarea escolar, el uso de cuadernos y libros de texto. Según el documento (op. cit.) todos estos cambios dan cuenta de un nuevo rol que deben asumir los alumnos, así como de nuevos formatos, organización y códigos de la escuela primaria que deben incorporar.

A partir del análisis presentado, es posible pensar en la separación entre juego y trabajo como uno de los formatos que son transmitidos a los alumnos para una transición satisfactoria del jardín al nivel primario. En el documento mencionado (op. cit.) los autores hacen preguntas a alumnos de jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires para poder conocer cuáles son sus percepciones respecto de la transición. Ante la pregunta de “¿qué se imaginan que van a hacer en primer grado?”, hay dos respuestas que resultan particularmente interesante: “vamos a sentarnos en bancos altos y trabajar con una cartuchera y cuadernos” y “vamos a ser más grandes y nos van a dar tarea” (15). Como puede observarse, tanto los conceptos de trabajo como de tarea escolar –que profundizaremos en el próximo apartado- forman parte de los discursos de los alumnos de sala de cinco sobre las actividades realizadas en primer grado.

Sin embargo, como adelantamos, también los docentes tienen preocupaciones de la transición. En el documento de *Articulación* (op. cit.) se registran algunas expresiones

que docentes de jardines de la Ciudad suelen transmitirles a sus alumnos. Nos detendremos en una de ellas: “los momentos de juego en grupo son menos, las actividades pasan a ser más individuales” (20). Como vemos, también en el discurso docente está presente la diferenciación entre juego y trabajo y, en este comentario en particular, la asociación de actividades en grupo con el jardín de infantes y un formato de trabajo individual con el nivel primario. Esta respuesta de la docente refleja la idea señalada por la bibliografía (Aizencang, 2012; Mardell et. al., 2016; Parker y Thomsen, 2019) de que el juego es habitualmente asociado al nivel inicial, mientras que la escuela primaria se concibe como un lugar de trabajo.

Un último punto para analizar sobre la bitácora es el cambio de nombre del proyecto mencionado por la docente. Según Aizencang (2012) es probable que en la educación inicial se apueste por disimular el trabajo con un aspecto lúdico. En línea con lo planteado por la autora, podríamos pensar la elección del nombre de “bitácora” como una manera de despojar a la actividad del sentido de trabajo que el material del cuaderno tiene en tramos posteriores.

#### *El juego como un instrumento de trabajo*

Tal como señalamos, el aprendizaje escolar se presenta como una actividad seria, que implica cierto grado de esfuerzo y responsabilidad. Como sostienen Aizencang y Baquero (2000), el aprendizaje escolar connota trabajo. Los autores (op. cit.) explican que la escuela, como proyecto educativo, se propone dirigir al niño por el camino de la racionalización. De esta manera, la educación escolar garantizaría formar a los niños en el compromiso y el trabajo necesarios para “triunfar” en la vida adulta. En este marco, por su concepción como actividad no seria, “...el juego no se incluiría en el conjunto de las actividades ‘racionales’ que promueven el desarrollo cognitivo del sujeto y su preparación para la vida adulta” (op. cit.: 58). En cambio –argumentan-, de ser incorporado a la clase, es probable que el juego se presente como un instrumento para las prácticas de enseñanza, siendo paradójicamente concebido como un instrumento de trabajo.

Para ilustrar esta cuestión, en una de las clases de primer grado se incorpora como estrategia de enseñanza un crucigrama que, fuera del ámbito escolar, podría ser una actividad de mero entretenimiento pero que en la escuela asume las características de trabajo: es obligatoria, limitada, tiene un objetivo de aprendizaje explícito, etc. Estas

“transformaciones” que sufre el juego en su ingreso a la escuela podría relacionarse con la tensión que Aizencang (2012) señala que se origina por el uso del juego como recurso para la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. Cuando la actividad lúdica se incluye en la clase en función de la apropiación de contenidos curriculares –en el caso del crucigrama, el libro de Don Quijote- “...el juego parece perder su rasgo principal de libertad para ser concebido desde su utilidad” (56).

Con relación a lo planteado, Bruckman (1999), se pregunta si los *software* pueden ser, al mismo tiempo, divertidos y educativos. A partir de su propia experiencia revisando *software* desarrollados por distintas empresas, explica que muchas veces estos productos parecen como un “brócoli cubierto de chocolate”, de manera que el juego recubre el contenido para volverlo más atractivo e interesante. Pero, recuperando los conceptos de Aizencang (2012), el juego se utilizaría así como un “disfraz lúdico”, haciendo pasar por juego una actividad que esencialmente no lo es.

#### El juego y la tarea escolar

Por último, indagaremos la relación entre el juego y la tarea escolar. Tal como mencionamos, Doyle (1986) sostiene que la tarea es la forma mediante la cual el *curriculum* existe en las clases, utilizada por los docentes para alcanzar los contenidos de las diferentes materias. El autor (op.cit.) enumera cuatro elementos que caracterizan a la tarea escolar: (1) un producto, (2) operaciones para producir ese producto, (3) recursos y (4) la significancia que tiene esa tarea en el total de la clase. A continuación, analizaremos estos cuatro elementos a la luz de las características atribuidas por la bibliografía al juego.

Según Sarlé (2006) el juego modifica la enseñanza en cuatro aspectos que es posible vincular con la caracterización de Doyle (1986). En primer lugar, el juego rompe con la relación asimétrica propia de la relación docente-alumno, provocando un cambio en la división de roles y funciones. Mientras que la tarea escolar es una propuesta que, como propone Doyle (op. cit.), es asignada por los docentes a los alumnos para alcanzar los contenidos curriculares, en el juego los alumnos pueden decidir, elegir e influir en la propuesta y el rumbo de la actividad.

Un segundo aspecto a considerar es la necesidad de un producto final. Como explica Sarlé (2006), el juego tiene un producto final incierto. De hecho –sostiene- el

juego se ajusta al propósito del jugador, por lo que si el jugador alcanza el producto, el juego finaliza. La incertidumbre del producto implica también que en el juego, el jugador debe asumir riesgos: no hay operaciones predeterminadas que debe seguir como en la tarea escolar (Doyle, 1986), sino que puede elegir entre diferentes caminos sin tener la certeza de a dónde lo van a llevar.

El tercer punto mencionado por Sarlé (2006) se vincula con el establecimiento de objetivos y contenidos de enseñanza. En su definición, Doyle (1986) describe la tarea escolar como la manera en la que el docente asegura alcanzar los contenidos establecidos en el currículum. Pero en el juego –argumenta Sarlé (2006)- operan tres tipos de contenidos: los que forman parte de la experiencia de los niños, los que son seleccionados por el maestro en la planificación y los que surgen de manera espontánea mientras se juega. En este sentido, explica que los objetivos programados por los docentes se pueden diversificar al interactuar con los objetivos que los propios niños asignan al juego.

En último lugar, Sarlé (op. cit.) sostiene que el juego modifica la linealidad de la enseñanza, refiriendo a que un mismo juego puede provocar respuestas diversas en los alumnos, dando lugar a diferentes procedimientos y productos. Esto, siguiendo a la autora, dificulta la evaluación de los aprendizajes escolares, ya que no hay una única respuesta posible ni un único camino válido. Para terminar, en relación con los recursos podríamos pensar que mientras en la tarea escolar los recursos suelen ser proporcionados y elegidos por los docentes previamente, en el juego los recursos son variables y pueden ser seleccionados y modificados por los alumnos a lo largo del juego.

Como intentamos mostrar en este capítulo, en la relación entre el juego y la tarea escolar se materializan las tensiones más generales entre el juego y el trabajo, así como las relaciones paradójicas entre el juego y la escuela. En este sentido, para analizar las situaciones de clase es fundamental considerar el marco de relaciones que dan sentido a las prácticas áulicas. En particular, no se deben dejar de lado las relaciones que estructuran y significan las prácticas en cada uno de los niveles escolares, teniendo en cuenta las similitudes y diferencias entre ellos.

## CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo hemos intentado describir cómo y para qué se incluye el juego en situaciones de clase de sala de cinco años y primer grado en una escuela de gestión privada. Para aproximarnos a esta pregunta, nos hemos propuesto: identificar los rasgos de las actividades desarrolladas en las clases observadas y ubicarlas a lo largo del recorrido del juego; analizar qué características de las experiencias del aprendizaje a través del juego están presentes en las situaciones observadas y cuál es el uso que asume el juego en cada clase; e indagar en las relaciones entre juego y tarea escolar.

En relación con los rasgos y el recorrido del juego, hemos observado diferencias significativas entre las propuestas de sala de cinco y primer grado. En resumen, todas las actividades de primer grado son iniciadas y –dejando de lado excepciones- dirigidas por los docentes. Además, todas las propuestas planificadas se incluyen con un objetivo de aprendizaje explícito. En cambio, en sala de cinco encontramos actividades iniciadas por los alumnos y, en mayor cantidad, actividades dirigidas por ellos. Asimismo, se incluyen propuestas que no tienen necesariamente un objetivo de aprendizaje explícito.

Un último hallazgo destacable respecto a los rasgos es la falta en ambos niveles de momentos de juego completamente libre dentro de la clase. Al respecto, King (1997) sostiene que el juego instrumental, aquel que se incluye como una herramienta para el aprendizaje de los contenidos curriculares, es el juego que más llama el interés de los investigadores en educación, justamente porque está al servicio del cumplimiento de los intereses de los adultos. Por ello, destaca la importancia de estudiar también el juego real como un aspecto de las experiencias de los niños en la escuela. Danniels y Pyle (2018) explican que el juego libre está generalmente asociado a habilidades como la resolución de problemas, el desarrollo de competencias sociales y emocionales y habilidades de autorregulación, siendo considerado insuficiente para promover el aprendizaje académico, en el que la escuela primaria hace un fuerte tópic. Como consecuencia, si es que se incluye el juego en las clases, se prefieren juegos dirigidos o mutuamente dirigidos por los docentes que permitan trabajar de manera explícita los contenidos curriculares. Frente a este contexto, Sarlé (2001), Kushner (2012), Danniels y Pyle (2018) y Marín (2018) defienden la importancia de brindar tiempo y espacio para el juego libre, espontáneo y autodirigido de los chicos en la escuela.

En el análisis esbozado sobre las características de las experiencias de aprendizaje a través del juego en sala de cinco y primer grado hemos presentado algunas diferencias fundamentales entre ambos niveles. En términos generales, en sala de cinco hay un mayor involucramiento activo de los alumnos, que se expresa principalmente en la posibilidad para tomar más decisiones y de mayor influencia respecto de su aprendizaje y en la concentración que mantienen los alumnos. Son también experiencias más significativas –se consideran los intereses de los alumnos, pueden aplicar conocimientos previos, pueden establecer relaciones con sus experiencias personales, etc.- y alegres para los alumnos: se ríen más, muestran entusiasmo, disfrutan de las sorpresas inesperadas, etc. Por último, son actividades con un alto nivel de interacción social. En base a esto, es posible afirmar que las actividades de sala de cinco encarnan más características que los autores (Parker y Thomsen, 2019; Zosh et al., 2017b) atribuyen a las experiencias de aprendizaje a través del juego.

Resulta interesante analizar estos resultados a la luz de la investigación realizada por Parker y Thomsen (2019), quienes utilizaron para su estudio las mismas características de las experiencias de aprendizaje a través del juego –el involucramiento activo, el significado, la alegría, la interacción social y la iteración- que hemos seleccionado para este trabajo. Los autores (op. cit.) encuentran que el aprendizaje a través del juego era limitado en contextos de aprendizaje de la escuela primaria. Con sustento en el trabajo de otros autores, Parker y Thomsen (2019) sostienen que al ingresar a la escuela primaria empieza a haber un mayor énfasis en los resultados académicos y que esto se traduce en la reducción de las oportunidades para jugar. Sumado a esto –argumentan- el aprendizaje a través del juego se asocia generalmente con el nivel inicial. Esto explicaría la menor presencia de características lúdicas en las clases de primer grado.

El análisis sobre las características sugiere una segunda idea fundamental: para jugar no es necesario –ni tampoco suficiente- incluir juegos. Aunque en las clases, particularmente de primer grado, no esté siempre presente la palabra juego, por momentos sí aparecen sus elementos, como la risa, la posibilidad de equivocarse, etc. Esta idea nos remite a dos ideas centrales que hemos presentado en el marco teórico: la actitud lúdica y el “carácter juguetón” (*playfulness*). Ambos conceptos sugieren que el juego –en inglés *play*- va más allá de los juegos –en inglés *games*- y que cualquier

actividad puede ser concebida como juego según la actitud y la predisposición que adopten los jugadores.

Aún más, resulta interesante pensar ya no solo en la actitud de actores particulares –como los alumnos y los docentes- sino cómo hacer que toda la escuela sea un espacio lúdico. En vez de pensar cómo incluir el juego a la escuela, la pregunta podría ser cómo hacer de la escuela un lugar de juego. Al respecto, Sarlé (2006) propone el concepto de “tejido lúdico” para explicar por qué en la educación inicial si bien se proponen diferentes tipos de actividades –no todos juegos- hay una sensación generalizada de que en el jardín se juega y un acuerdo de que el juego es la actividad más presente en la educación inicial. Según la autora (op.cit), la vida cotidiana del jardín de infantes está conformada sobre la base de ciertas características lúdicas –como la libertad de los niños, la distribución de los objetos, la conformación de los espacios, el humor, el tono de voz, etc.- que provocan la sensación de que en el jardín “todos es juego” (op. cit., p. 96). Como puede notarse, esta textura lúdica es consecuencia de un conjunto de decisiones que involucran a cada uno de los componentes de la situación de enseñanza - ambiente, materiales, relaciones interpersonales, normas y reglas, contenidos escolares- y no solo las actividades propuestas.

En contraposición a la textura lúdica del nivel inicial, las condiciones del dispositivo escolar –la simultaneidad, masividad, artificialidad, el carácter obligatorio, etc.- “...amenazan con descuidar la posibilidad de un auténtico tono lúdico” (Aizencang y Baquero, 2000: 57). Por ello, como hemos sostenido, para que el juego promueva en los niños los beneficios que la bibliografía ha sugerido no alcanza con incluir juegos en la programación de la clase, sino que es necesario considerar todos los aspectos que influyen y enmarcan las situaciones de aprendizaje y enseñanza. En relación con esto, Mardell et. al. (2016) destacan la importancia de inculcar en la escuela una “pedagogía del juego”, entendiendo por esta un enfoque sistemático para la enseñanza. Desde este marco, el juego es concebido como una perspectiva y una manera de pensar y aproximarse la manera en la que la escuela estructura los procesos de aprendizaje y enseñanza de los alumnos.

En cuanto a los usos que asume el juego en las clases observadas según la tipología propuesta por Aizencang (2012), hemos encontrado que en sala de cinco una gran parte de las propuestas se incluyen por los beneficios que se creen que tienen para la promoción del desarrollo integral del niño, aunque también hay muchos juegos que se

incluyen como un recurso para la enseñanza. En comparación, todas las propuestas en primer grado se incluyen como recursos para la enseñanza, puestas en función de los objetivos curriculares. Estos hallazgos se corresponden con la idea de Aizencang (op. cit.) de que habitualmente los saberes escolares son los verdaderos motivos que orientan las propuestas de juego en la escuela primaria. También King (1997) sostuvo que el deseo de incluir el juego en las clases de la escuela primaria está por debajo y en función del propósito académico de la escuela. Por último, Parker y Thomsen (2019) argumentan que, mientras que en la educación inicial el juego es descripto como el contexto de aprendizaje, en la escuela primaria el juego no suele ocupar un rol central, sino que generalmente los intentos de incluir el juego en la escuela primaria aparecen subordinados al objetivo de que los alumnos aprendan los contenidos curriculares.

Con respecto al último objetivo, intentamos mostrar la necesidad de entender la relación entre el juego y tarea escolar en el marco más general de relaciones entre el juego y el trabajo, así como las relaciones entre el juego y la escuela. En términos generales, hemos definido estas relaciones –utilizando el concepto de Mardell et. al. (2016)- como “paradojas”, es decir, como dos elementos que parecen contradictorios pero que pueden complementarse y enriquecerse mutuamente. Además, las tensiones identificadas en las clases entre el juego y la escuela reflejan la dificultad mencionada por Sarlé (2005) de superar los discursos culturales y sociales que, por un lado, situaron al juego como un espacio de no actividad y, por el otro, definieron la escuela como un espacio de mero trabajo. Con respecto al primero, la autora (op. cit.) sostiene que el juego puede implicar mucho trabajo.

En cuanto a la segunda dificultad señalada, es interesante pensar que si la escuela tiene como uno de sus objetivos formar a los niños para que puedan ser exitosos en la vida adulta, dados los cambios que han transformado a la sociedad, y en particular al mercado laboral, quizás ya no sea necesario –y conveniente- que la escuela se defina como un espacio de mero trabajo. De lo contrario, como señalan las investigaciones, el juego tiene el potencial de promover las habilidades –como la creatividad, el trabajo en equipo, la metacognición- que actualmente se valoran como las competencias fundamentales del siglo XXI (Zosh et al., 2017a).

Como hemos explicado, si bien ya hace muchos años encontramos autores que sugirieron el potencial educativo del juego, la pregunta por la inclusión del juego en la escuela nunca ha estado tan presente en la agenda educativa como en estos años. En este

contexto, consideramos fundamental no solo presentar las principales conclusiones de esta investigación, sino también proponer nuevos interrogantes y temas en los que sería interesante profundizar, de manera de enriquecer el debate pedagógico actual. En primer lugar, se podría investigar el juego en la escuela desde la perspectiva del currículum de los distintos niveles. Un segundo tema relevante podría ser analizar la inclusión del juego en la escuela desde una mirada de las programaciones didácticas de los docentes. En tercer lugar, se podría investigar cuáles son los factores que indican en la incorporación del juego en la escuela -como los espacios, la distribución del tiempo, los materiales, el vínculo docente-alumno, entre otros- y cuáles de estos pueden asociarse a una mejora en el aprendizaje y/o desarrollo de los alumnos.



## BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N. (2012). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Manantial.
- Amonachvili, C. (1991). Un impulso vital. *Correo de La UNESCO. El Juego*, 9, 14–17.
- Ball, S. (2002). *Grandes políticas, un mundo pequeño: introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas*. Granica.
- Baquero, R., y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes*, 1–16.
- Bruckman, A. (1999). Can Educational Be Fun? *Game Developer's Conference*, pp. 75–79.
- Danniels, E., y Pyle, A. (2018). Definir el aprendizaje basado en el juego. *Enciclopedia Sobre El Desarrollo de La Primera Infancia*.
- De Ketele, J.M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor.
- Doyle, W. (1986). Content representation in teachers definitions of academic work. *Journal of Curriculum Studies*, 18(4), 365–379.  
<https://doi.org/10.1080/0022027860180402>
- Eberle, S. G. (2014). The Elements of Play Toward a Philosophy and a Definition of Play. *American Journal of Play*, 6(2), 214–233.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Giró Miranda, J. (1998). El uso de juegos tradicionales en el proceso educativo y su desvirtuación en la praxis pedagógica. *Revista Contextos Educativos*, 1.
- Hassinger-Das, B., Toub, T. S., Zosh, J. M., Michnick, J., Golinkoff, R., y Hirsh-Pasek, K. (2017). More than just fun: a place for games in playful learning / Más que diversión: el lugar de los juegos reglados en el aprendizaje lúdico. *Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 191–218. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1292684>
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., y Eyer, D. (2003). *Einstein never used flashcards: how our children really learn—And why they need to play more and memorize less*. Emmaus, PA: Rodale Books.
- Hirsh-Pasek, Kathy, Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., y

- Kaufman, J. (2015). Putting Education in “Educational” Apps: Lessons From the Science of Learning. In *Psychological Science in the Public Interest, Supplement* (Vol. 16). <https://doi.org/10.1177/1529100615569721>
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. <https://doi.org/10.1016/j.ruslit.2007.01.002>
- Hyvonen, P. T. (2013). Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8). <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n8.5>
- Jay, J. A., y Knaus, M. (2018). Embedding play-based learning into junior primary (Year 1 and 2) Curriculum in WA. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 112–126. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.7>
- Kamii, C. K., y de Vries, R. (1980). *Juegos colectivos en la primera enseñanza: implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Visor.
- King, N. R. (1997). Play and community in the classroom. *The School Community Journal*, 7(2).
- KING, N. R. (1986). When Educators Study Play in Schools. *Journal of Curriculum & Supervision*, 1(3), 233–246. Retrieved from <http://jproxy.lib.ecu.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eht&AN=48151950&site=ehost-live>
- Kuschner, D. (2012). Play is natural to childhood but school is not: The problem of integrating play into the curriculum. *International Journal of Play*, 1 (3), 242–249.
- Mardell, B., Wilson, D., Ryan, J., Ertel, K., Krechevsky, M., y Baker, M. (2016). *Towards a Pedagogy of Play*. (July), 1–17.
- Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. PAIDÓS educación.
- Maureira, F. (2008). Neurociencia y Educación. *Revista de Psicología y Educación*. <https://doi.org/10.1128/JVI.00388-06>
- Mauriras-Bousquet, M. (1986). Lo que incita a jugar y lo que incita a aprender. *Perspectivas*, XVI(4), 497–509.
- Mauriras-Bousquet, M. (1991). Un oasis de dicha. *Correo de La UNESCO. El Juego*, 9, 13–17.

- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2016). *Articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario: Aportes para la reflexión*. Retrieved from [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/articulacion\\_entre\\_el\\_nivel\\_inicial\\_y\\_el\\_primario.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/articulacion_entre_el_nivel_inicial_y_el_primario.pdf)
- Mitchel Resnick. (2004). Edutainment ? No Thanks . I Prefer Playful Learning. *MIT Media Laboratory*, 4. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2008.122>
- Neale, D., Solis, S. L., Whitebread, D., Zosh, J. M., Jensen, H., Liu, C., ... Hirsh-Pasek, K. (2018). Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9(August), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>
- OECD. (2019). *Play! Trends Shaping Education Spotlights*. Paris: OECD Publishing.
- Ortega, R. (1991). Un marco conceptual para l interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 55(0210–3702), 87–102. <https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822307>
- Parker, R., y Thomsen, B. S. (2019). *Learning through play at school*. 23(1), 28–33.
- Pavía, V. (2018). *Jugar de un modo lúdico*.
- Poggi, M. (1995). La observación: elemento clave de la gestión curricular. *Poggi, M.(comp.): Apuntes*.
- Principles. (n.d.). Retrieved from International School of Billund website: <https://isbillund.com/academics/pedagogy-of-play/principles/>
- Resnick, L. B. (1999). Making America Smarter. *Education Week*, 38–40.
- Rivas, A. (2017). Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. In *Fundación Santillana*. Buenos Aires.
- Sarlé, P. M. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Sarlé, P. M. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-pasek, K., ...

Whitebread, D. (2017a). *Learning through play : a review of the evidence*.  
(November). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11789.84963>

Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-pasek, K., ...

Whitebread, D. (2017b). *Learning through play : a review of the evidence*.



Universidad de  
**San Andrés**

## APÉNDICE

### Guía de observación

El objetivo de la siguiente grilla de observación es poder identificar qué características de las experiencias de aprendizaje a través del juego<sup>5</sup> (*playful learning experiences*) están presentes en las situaciones de juego observadas.

CARACTERÍSTICA	INDICADORES	X	OBSERVACIONES Y EVIDENCIAS
<b>Involucramiento activo</b>	Los alumnos toman decisiones acerca de los procesos involucrados en sus aprendizajes		
	Los alumnos se mantienen concentrados en su tarea		
	Las actividades requieren que los alumnos procesen activamente la información		
	Los docentes guían a los estudiantes para que comprendan y/o desarrollen nuevas habilidades		
	Los docentes utilizan preguntas como método para orientar las tareas		
<b>Significado</b>	Los alumnos establecen relaciones entre sus experiencias y lo que sucede en la clase		
	Los alumnos ponen en juego sus conocimientos previos a lo largo de la propuesta		

---

<sup>5</sup> Estas características fueron propuestas por Jennifer M Zosh, Emily J Hopkins, Hanne Jensen, Claire Liu, Dave Neale, Kathy Hirsh-Pasek, S Lynne Solis y David Whitebread en 2017, basándose en la teoría de Hirsh-Pasek, Zosh, Golinkoff, Gray, Robb, y Kaufman (2015) sobre las condiciones propias de los ambientes de aprendizaje óptimo. En 2019 Parker y Thomsen extendieron y reelaboraron las descripciones de estas características para aplicarlas al contexto de aprendizaje de la escuela primaria. La guía que se muestra a continuación es una elaboración propia a partir de la bibliografía mencionada.

	Los intereses de los alumnos son tenidos en cuenta por los docentes para el desarrollo de la propuesta		
	Los docentes proponen preguntas de indagación relevantes para los alumnos		
	Los docentes proponen la resolución de problemas que provocan a los alumnos a indagar más		
	Los docentes proponen a los alumnos trabajar en un proyecto que invita a los alumnos a la exploración		
	Los docentes invitan a realizar reflexiones grupales sobre el aprendizaje		
	Los docentes guían a los estudiantes para que puedan pasar de lo desconocido a lo conocido		
	Los docentes guían a los estudiantes para que puedan pasar de lo concreto a lo abstracto		
<b>Interacción social</b>	Los alumnos interactúan entre ellos		
	Los alumnos comunican y comparten sus ideas		
	Los docentes utilizan estrategias para potenciar el aprendizaje cooperativo		
	Los docentes fomentan el trabajo en grupo		
	Los docentes fomentan el trabajo en parejas		
<b>Alegría</b>	Los alumnos pueden elegir entre ciertas opciones		
	Los alumnos mantienen interacciones positivas con sus compañeros		
	Los alumnos mantienen interacciones positivas con los docentes		

	Los alumnos se muestran capaces y seguros sobre su aprendizaje		
	Los alumnos disfrutan resolver las tareas		
	Los alumnos disfrutan de la sorpresa que le producen sucesos inesperados o inciertos		
	Los docentes proponen situaciones de aprendizaje en diferentes escenarios y contextos		
<b>Iteración</b>	Los alumnos pueden explorar nuevos conceptos		
	Los alumnos ponen a prueba hipótesis		
	Los alumnos pueden probar, equivocarse y volver a intentarlo hasta hacerlo bien. Ven al “fracaso” como un proceso.		
	Los docentes guían a los estudiantes con preguntas que los acercan a las respuestas, sin condicionarlos		
	Los docentes guían a los estudiantes con pistas que los acercan a las respuestas, sin condicionarlos		