Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Tesina

El juego en la clínica psicopedagógica de Olavarría

Tesista: Wagner Cecilia Andrea

N° de Legajo: 21552

Tutores: Malfet, C., Ungaretti, J. y Müller, M.

Fecha presentación: Diciembre de 2017

Índice

1. Introducción……4

2. Marco Teórico……..6

2.1. El juego desde una mirada cognitiva y constructivista…….....6

2.2. El juego y el jugar desde el Psicoanálisis…….....9

2.3. Juego, cultura e historicidad.……11

2.4. El juego: funciones y beneficios……13

2.5. El juego en circunstancias subjetivas de patología…….....15

2.6. El juego en la clínica psicopedagógica…….....17

3. Antecedentes...……..22

4. Planteo del Problema……28

5. Objetivos…….....30

6. Método……...31

6.1. Diseño……31

6.2. Participantes……...31

6.3. Técnicas de recolección de datos……...32

6.4. Procedimiento……32

7. Resultados.……34

8. Discusión y conclusiones……...40

9. Referencias…….....45

Resumen:

El presente trabajo se realizó en el marco de la finalización de los estudios de Licenciatura en Psicopedagogía de la UFLO. En él se investigan los diversos usos que puede dársele al recurso del juego, actividad primordial en la niñez, en el marco de la clínica psicopedagógica, tanto en relación al diagnóstico como así también durante el tratamiento. Se realiza un abordaje teórico multidimensional del tema y luego una presentación de los datos recabados en una serie de entrevistas semi-estructuradas, teniendo como diseño metodológico la Teoría Fundamentada. Los resultados avalan la idea de que el juego es un recurso esencial en la clínica psicopedagógica, presentando múltiples oportunidades para mejorar los recursos cognoscitivos y los aprendizajes, así como para la comprensión de los casos.

Palabras clave:

Juego; Clínica Psicopedagógica; Aprendizaje.

Abstract:

The present work was carried out within the framework of the completion of the Bachelor's studies in Psychopedagogy of the UFLO. It investigates the various uses that can be given to the resource of the game, a primordial activity in childhood, within the framework of the psychopedagogical clinic, both in relation to the diagnosis as well as during the treatment. A multidimensional theoretical approach of the subject is carried out and then a presentation of the data collected in a series of semi-structured interviews, having as a methodological design the Grounded Theory. The results support the idea that the game is an essential resource in the psychopedagogical clinic, presenting multiple opportunities to improve the cognitive resources and the learning, as well as for the understanding of the cases.

Keywords:

Game; Psychopedagogical interventions; Learning.

1. Introducción:

El juego infantil es un tema que ha ocupado a autores de diversos campos epistemológicos, planteando un especial interés por ser una de las actividades más desarrolladas a lo largo de la evolución del niño; así, se presenta como una experiencia que, además de surgir espontáneamente, puede enriquecer y estimular los procesos cognoscitivos y el aprendizaje, surgiendo como medio terapéutico y fuente de información para comprender los casos, por lo cual deviene herramienta fundamental en el área de la clínica psicopedagógica. De ahí el interés que motivó la realización del presente trabajo, cuyo objetivo general es investigar los diversos usos que se les puede dar a los diferentes tipos de juego en la clínica psicopedagógica de Olavarría.

De este modo, se pensó la ejecución de la tesina a modo procesual incluyendo las etapas de búsqueda y revisión de la bibliografía y antecedentes, la recolección de datos en campo y su posterior análisis. También formó parte de este proceso la definición de los objetivos y del método, cuyo diseño es de tipo cualitativo; específicamente se optó por la Teoría Fundamentada, por las posibilidades que ofrece de comprender un tema desde múltiples puntos de vista, erigiéndose como la más pertinente en tanto este trabajo implica un estudio plural y profundo de la variable en cuestión, es decir el juego. Este carácter de pluralidad, permitió incluir abordajes teóricos de varias dimensiones del juego: desde una mirada cognitiva y constructivista, desde el psicoanálisis, el análisis cultural, sus funciones desde diferentes puntos de vista y en la especificidad de la clínica psicopedagógica.

Los resultados de los datos recabados en el campo, son convergentes en su mayoría con lo planteado por los teóricos, tanto del campo psicopedagógico como de los otros más generales; de modo que se sostiene que el uso del juego en la clínica psicopedagógica es esencial por la

riqueza que implica su uso. Las limitaciones que presentó esta producción tienen que ver con la posibilidad de extensión de la tesina y con la falta de trabajos empíricos del juego en la clínica psicopedagógica.

2. Marco teórico

2.1. El juego desde una mirada cognitiva y constructivista

Como teórico fundamental del cognitivismo y del constructivismo, puede citarse a Piaget (1984), quien describe al juego desde sus aspectos evolutivos, relacionando sus avances con los estadios de la inteligencia y clasificándolos. De esta manera postula que el juego de ejercicio simple surge en los primeros meses de vida, el juego simbólico después del año, y el juego de reglas se origina en parte en el segundo estadio (de los 4 a los 7 años) y en parte en el tercero (de los 7 a los 11 años). Este autor plantea el auge del juego simbólico entre los 2 y los 4 años, aduciendo luego su declinación en función de la adaptación del niño a la realidad objetiva, ya sea en su dimensión social como en la física, lo que permite que en vez de asimilar el mundo a su yo, someta a éste a dicha realidad. Si bien el juego simbólico es imitado y vivido, diferenciándose del orden operatorio, el simbolismo puede originar las reglas, posibilitando la mutación del juego de ficción en juego de regla. De esta manera, al comienzo, la construcción simbólica encarna situaciones descontextextualizadas, en tanto que al final, los objetos de la construcción simbólica conforman una reproducción imitativa de la realidad evocada para su comprensión inteligente. Asimismo, después de los 4 años, los roles se van volviendo cada vez más diferenciados como también complementarios, lo que beneficia tanto la organización coherente como el desarrollo de la socialización.

Este autor caracteriza a los juegos de reglas como juegos de composiciones sensorio-motoras (por ejemplo carreras) o intelectuales (como el ajedrez), en los que los participantes compiten regularizados por cierto código que puede ser transmitido a través de generaciones o bien acordado de modo espontáneo.

Como ya fue mencionado, existe un recorrido previo a la aparición del juego reglado en el que se incluye la declinación de los juegos de ejercicio simple, que se explica por tres razones: por el paso del ejercicio simple a las combinaciones primero sin y luego con objetivo, por el surgimiento de los esquemas simbólicos, y por último, por la transformación del ejercicio individual en colectivo, siendo de este modo juego de reglas. Asimismo se va extinguiendo el juego simbólico, porque el niño tiene cada vez más interés en la existencia real, porque el simbolismo de unos cuantos en el juego colectivo puede originar la regla y porque la imitación se incluye en la adaptación inteligente.

Desde una perspectiva también constructivista, Bruner (1984) plantea ciertas funciones del juego infantil: como un reductor de las consecuencias en el niño de los errores adultos, como recurso para la exploración, así como también para la invención ya que no siempre terminan coincidiendo el medio y los fines, es decir que el niño no siempre va en busca de resultados, o bien modifica la búsqueda en función de lo posible. También diferencia el juego del aprendizaje, pues en el primero la realidad es transformada de acuerdo a los deseos de dicho niño, siendo así proyectado el mundo interior, mientras que en el segundo es él quien se transforma a fin de adaptarse mejor al mundo. El juego es fundamental para el desarrollo y una fuente de placer, incluso cuando surgen obstáculos el niño siente placer al superarlos, quedando así alineados con la resolución de problemas pero atrayéndolo más que ésta.

El mismo autor plantea cómo el juego ofrecido por el mundo adulto es un transmisor de cultura, contraponiendo dos lugares como ejemplo: la batalla de Waterloo se ganó en el patio de una escuela, en tanto que en Nueva Guinea juegan juegos que en lugar de terminar con la victoria de una de las partes, finalizan cuando éstas alcanzaron la igualdad, característica que es propia de esa sociedad. En este sentido más bien social el juego es un elemento que prepara a los niños

para diversos roles de su futuro, y si es compartido los ayuda inclusive a encontrar su lugar en las actividades y mejora el posterior juego en soledad. Plantea también que el hecho de organizar los juegos para el niño trae aparejado el riesgo de atentar contra la iniciativa de él, sugiriendo así que lo más conveniente es dejarlo libre en un espacio rico de recursos y con modelos culturales pertinentes para ser imitados. Concluye que jugar es una actitud que tiene que ver con la forma de utilización de la mente siendo así "un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía" (Bruner, 1984, p. 219).

En El habla del niño (1986), Bruner afirma que los diversos juegos humanos, a diferencia de los juegos de animales, dependen del intercambio de lenguaje, siendo la primera oportunidad del uso sistematizado del lenguaje del niño con el adulto. Expone que jugando surgen las primeras enunciaciones gramaticalmente complejas. Pero además de ser un campo fértil para el lenguaje, este instrumento se utiliza aquí como medio de pensamiento y de acción, ya que el escenario lúdico dispone de la flexibilidad necesaria para el juego con palabras y objetos que otros espacios no proveen.

Desde la teoría sociohistórica, Vigotsky (1991, 2001), caracteriza al juego en su aptitud para promover el desarrollo del niño, sobre todo el juego de simulación que despliega la Zona de Desarrollo Potencial (lo que el niño puede hacer con ayuda de un adulto u otro niño más experto), siendo así relevante para la constitución de los procesos psicológicos humanos. Postula que ésta es una actividad desarrollada por el niño en función de la satisfacción de ciertas necesidades, por lo que siempre tiene un sentido y se explica su evolución en el tiempo. Esta satisfacción es un modo consciente de actividad cuyo origen es la acción del sujeto y lo irrealizable en el plano de la realidad, siendo así generador de un nuevo proceso psicológico: la imaginación. El juego, además de ser una situación imaginaria es una actividad regida por reglas

de conducta que pueden explicitarse o no previamente, pero que el niño es capaz de respetar aún cuando en lo real no domina completamente; de esta manera el niño, además de practicar actitudes se apropia de reglas y las internaliza, logrando un cada vez más evolucionado y consciente control de sus acciones. Al ser ésta actividad un sistema racional y sometido a ciertas reglas, es presentado aquí como análogo a la acción del sujeto adulto en situaciones laborales.

Este psicólogo propone un enlace entre el gesto y el lenguaje escrito, que tiene que ver con los juegos infantiles. Habla de los juegos en los que un objeto significa otro, convirtiéndose en signo propio sin que importe la similitud entre el juguete y dicho objeto, cobrando relevancia su utilización funcional, es decir la oportunidad de realizar con su apoyo el gesto representativo, considerando que allí se encuentra la clave para explicar la función simbólica de los juegos. El juego simbólico infantil puede comprenderse entonces como un complejo sistema del lenguaje que por medio de gestos señala el significado de los diferentes juguetes. En los niños se reduce progresivamente la cantidad de actos exclusivamente lúdicos empezando a predominar el lenguaje. La divergencia en el juego entre niños de 3 y 6 años no reside en la percepción que tienen de los símbolos, sino en la manera en que usan las diferentes formas de representación.

2.2. El juego y el jugar desde el Psicoanálisis

El fundador del psicoanálisis, Freud (1984), aborda la cuestión del juego caracterizándolo, a través de la observación del juego de un niño de un año y medio, como resultado de una renuncia pulsional que permitía que aceptase la ausencia de la madre. Así, el niño compensaba representando con objetos disponibles la desaparición y aparición materna, volviéndose activo en una situación en la que era pasivo y que le era displacentera. Afirma entonces que los niños repiten a través del juego todo aquello que los ha estremecido como modo de descarga de

sentimientos, lo que les permite adueñarse de la situación, convertirla en un recuerdo, permutando así la pasividad de lo vivenciado por la actividad del juego. Este autor además plantea al juego del Fort-Da (en el que se arroja y recupera un carretel) como una manifestación más de la compulsión a la repetición propia del ser humano que se instala más allá del principio de placer, que hasta entonces consideraba como predominante en el aparato psíquico.

En esta línea, Apolo, realiza una lectura más lacaniana del Fort-Da, sugiriendo que el niño en este juego simboliza a través de la repetición del mismo, la división propia causada por la partida de la madre, lo que es superado por la intervención del significante que implica una pérdida radical del objeto real en función de la cual el sujeto se instituye como tal.

Desde una posición también psicoanalítica, Winnicott (1993), postula que la psicoterapia se establece en la yuxtaposición de dos zonas de juego, que son la del paciente y la del terapeuta, vinculándose a través de un juego conjunto. Así, cuando un niño no puede jugar, el trabajo del terapeuta es orientarlo hacia un estado en el que sí pueda hacerlo; en la zona de juego el niño une asuntos de la realidad externa utilizándolos al servicio de una parte de la realidad interna. Describe que dicho terapeuta va tras la comunicación del niño pero es de su conocimiento que éste no tiene un dominio tal del lenguaje que le posibilite emitir las sutilezas que manifiesta mediante el juego. Asimismo propone una diferenciación entre juego y jugar, éste último tiene un lugar y un tiempo, no se encuentra adentro ni afuera, para jugar no es suficiente con desear y pensar, sino que jugar es hacer. El juego por su parte se halla en el espacio potencial entre madre e hijo, y concierne a la salud, facilita las relaciones grupales y se erige en modo de comunicación con el terapeuta. Lo dicho respecto del jugar de los niños equivale a los adultos empero el material expuesto por estos últimos emerge en forma verbal o a través de expresiones artísticas, religiosas, etc.

Este autor rastrea los momentos de desarrollo del jugar: al principio el niño y el objeto se encuentran fusionados, teniendo el primero una visión subjetiva del segundo; luego el objeto es repudiado, reaceptado y objetivado; después el niño juega considerando que la persona amada se encuentra cerca aunque no esté presente; finalmente aparece la superposición de dos zonas de juego (la del niño y la de la madre) de la que el niño puede disfrutar. De este modo se abre la posibilidad de jugar juntos. Es en esa superposición donde surge la oportunidad de enriquecer los procesos psíquicos, ya sea para su desarrollo o para la superación de obstáculos. El juego es planteado entonces como una terapia de por sí y como experiencia creadora, destacándose como momento importante aquel en el que el niño se sorprende a sí mismo.

En Exploraciones psicoanalíticas II (1992), el mismo autor plantea la relevancia de la capacidad de jugar y de disfrutar del juego del terapeuta y describe el juego del garabato, que puede utilizarse para establecer contacto con el niño y para atender a lo que quiere comunicar, así como para favorecer la superposición de las zonas de juego del adulto y del niño. En este juego, contando con un papel y un lápiz, se le dice al niño, mirando hacia otro lado, "yo tomo el lápiz y hago esto (a la vez que se traza un garabato sin ver), vos me tenés que decir a qué se parece, o si podes hacés vos que se parezca a algo, después hacemos al revés, vos dibujas y yo digo a qué se parece", de esto pueden surgir varios dibujos que sucesivamente muestran una significación cada vez más profunda, cuyas interpretaciones pueden originar la resignificación de un conflicto psíquico.

2.3. Juego, cultura e historicidad

Existen diversas referencias teóricas en cuanto a la relación entre juego y cultura. Según Ivern (1994), las diversas actividades que se realizan en los juegos como jugar a manejar un auto, a

escribir, etc., son modos del niño de participar de la cultura de la que forma parte, de apropiarse de ella y de este modo comprenderla; es por esto que dichos juegos son convocantes y tienen sentido por sí mismos. Explica que algunos juegos se vuelven tradicionales perpetuándose de generación en generación diciendo que probablemente los problemas de los niños (sus angustias, sus deseos, sus interrogantes) de diferentes generaciones sean análogos, esto se fundamenta en el hecho de que del análisis de esos juegos surge el dato de que se relacionan con esas inquietudes primordiales. El juego entonces se presenta aquí como manera de aprender a vivir y convivir.

En el año 2004, Agamben propone una relación entre infancia e historia, proponiendo al juguete y al juego como espacios en los que aprehender la temporalidad. El juguete no es desde este punto de vista solo un almacén del pasado y de las experiencias en él transcurridas, sino portador de una historicidad que posibilita la dinámica entre pasado, presente y futuro.

Desde el punto de vista de Harf (2006), el juego posibilita la coexistencia del mundo de la fantasía y del mundo de lo real, siendo aceptable para el jugador esta coexistencia, quien además comprende la vinculación entre ambos y discierne sus lógicas diferentes. Esta autora analiza el uso de los juguetes considerándolos como construcciones culturales que como tales responden a demandas socioculturales, refiriendo que en la actualidad el juego y el juguete se están concibiendo como medio de consumo, dándosele una importancia particular a la cantidad de ellos que se tiene. Asimismo plantea lo interesante de la posibilidad del adulto de pensar, antes de ofrecer un elemento para jugar, el sentido de ese ofrecimiento, es decir si se ofrece para enriquecer el juego, si es porque sin ello no es posible realizarlo, etc.; siendo posible la oferta de elementos que excedan las posibilidades del niño a fin de estimular su "zona de desarrollo potencial" (Vigotsky, 1991). No obstante sugiere que hay que tener presente que la selección de

materiales está atravesada, como ya se mencionó, por lo cultural, con lo cual es también una manera de vehiculizar y naturalizar determinada ideología.

2.4. El juego: funciones y beneficios

Diversos autores han señalado los beneficios de los distintos juegos. Gros Salvat (1997) indaga en los beneficios de los juegos de ordenador para el aprendizaje; al respecto postula que son un material motivador para los niños, estimulan la puesta en marcha de trabajos procedimentales, generalmente son programas flexibles que permiten su uso en diferentes formas y pueden ser utilizados en favor de la autoestima (citado en Revuelta Domínguez, 2004). Éste último plantea que "estos instrumentos tecnológicos son agente transmisor de contenidos, reforzador de valores, actitudes y normas de control social" (Revuelta Domínguez, 2004, p. 99).

También pueden hallarse referencias a las funciones de diversos aspectos del juego. Gandulfo de Granato, Lafont Batista y Taulamet de Rotelli (1999) proponen que dichas funciones pueden ser: como facilitador del cambio actitudinal, como generador de placer, como medio para lograr la acción del grupo, como develador de la conducta real, como disparador de la capacidad expresiva y como promotor de la imaginación. A los fines del presente trabajo se explican los últimos dos: del juego como disparador de la capacidad expresiva las autoras sostienen que es una actividad que fomenta el desarrollo de los cinco sentidos, y la expresión es concebida como posibilitadora de la construcción de objetivos compartidos, como originadora de potencial creativo y como vía de transformación de las circunstancias internas y externas. A la concepción de juego como promotor de la imaginación, la fundamentan en su capacidad de distender que provoca la liberación de fantasías y de la curiosidad por un lado y en la de estimulación de

pensamiento divergente que poseen las consignas de los juegos cuando se plantean de modo abierto por otro.

El juego es planteado por Garaigordobil (2008), como un elemento fundamental en el desarrollo holístico del niño en tanto se vincula de forma sistemática con lo que no es juego como los planos de la creatividad, la resolución de problemas, la incorporación de roles sociales. Así, los juegos, además de posibilitar la expresión de los niños, son vía de autodescubrimiento, indagación y experimentación que pueden originar la formación de conceptos sobre el mundo. Las ventajas del juego en relación al desarrollo infantil, son entonces: que genera zonas de desarrollo potencial, estimula la atención, la memoria y el descentramiento cognitivo; construye pensamiento abstracto en el caso del juego simbólico, fomenta la distinción fantasía-realidad, así como el desarrollo del lenguaje y la expresión representativa de la agresividad y la sexualidad infantil; es un medio de elaboración de experiencias conflictivas y de expresión y control de las emociones, tanto positivas como negativas, favoreciendo los sentimientos de autoaceptación, autoestima y empatía.

En el año 2017, Fajn explica la importancia de la disponibilidad del adulto en el juego, para ponerse él en juego, explorándose y siendo explorado. También menciona las posibilidades que le brinda esta actividad al niño, caracterizándola como un camino hacia la independencia, ya que allí puede conectarse con su deseo, elegir la palabra o el silencio, tomar iniciativa y escuchar las de los demás, hallar recursos para la acción o la expresión, conocer sus propios gustos y encontrarse con sus afectos más hondos: felicidad, tristeza, enojo, etc.; encuentro que permite no ser capturado por esos sentimientos, ya que provee una nueva perspectiva de las cosas. También es un modo de elaboración de cuestiones existenciales como la muerte, el nacimiento. Otra posibilidad interesante del juego es que genera el surgimiento de lo espontáneo, agujereando así

la inflexibilidad de la realidad y trascendiendo lo predeterminado, lo que permite la emergencia de algo nuevo en el sujeto. Para que esto suceda tienen que darse las condiciones necesarias, entre las que se halla un tiempo que debe construirse en conjunto pero que no siempre es posible en la actual época marcada por lo instantáneo y la eficacia.

Luego este autor postula que lo intergeneracional es generalmente concebido como la transmisión de grandes hacia chicos, pero que también puede facilitar la bienvenida a aquello que los niños proponen, siendo el espacio privilegiado para ello el juego por su carácter flexible, ya que desde este punto de vista es un campo comunitario en el que el saber circula, es abierto y puede ser compartido.

Dentro de estas posturas que plantean de alguna manera lo beneficioso del juego infantil, Poczymoc (2017), explica ciertas competencias de orden intelectual, social y emocional que se activan en el juego, como explicar el propio punto de vista de modo que otro lo entienda y poder construir una perspectiva en común, así como poner en marcha procesos de análisis, de combinación, de comparación, de fundamentación y de elección.

2.5. El juego en circunstancias subjetivas de patología

El juego toma particular forma en casos de determinadas patologías. Ekstein (1969) plantea ciertas distinciones cualitativas entre el juego de niños neuróticos y psicóticos. Una de ellas es que en el juego del niño psicótico, las funciones de dominio, placer y expresión motrices muestran menor relevancia como resultado de la construcción del ego. Además, cuando el niño psicótico trama fantasías, de orden alucinatorio o ilusorio, en torno a objetos externos, no reconoce a éstos como parte del mundo externo. Este niño intenta fracasadamente la diferenciación entre objetos internos y externos, así como la constitución de identidad e

individuación, lucha que es seguida por desplazamientos regresivos a fin de conservar la fusión simbiótica con el objeto paterno. Si el terapeuta logra comprender pertinentemente la actividad de juego psicótica, ésta viabiliza insights que resultarán en un mejor entendimiento del proceso de comunicación y de otros procesos mentales, lo que favorecerá la inteligibilidad de la organización psíquica del paciente y con ello la construcción de medios terapéuticos para el desarrollo de la misma. El juego en estos casos constituye así la vía tanto hacia el proceso mental inconsciente y hacia el conflicto, como hacia una comprensión de la organización yoica primitiva. Las intervenciones apuntarán al surgimiento de la individuación y del lenguaje.

En el año 2007, Costa et al. analizaron la relación entre las diferentes discapacidades y el juego. Al respecto dicen sobre el niño ciego que su discapacidad afecta su motivación, por lo que se ve más pasivo; esto es así porque la visión tiene un carácter más global que el resto de los sentidos, que permite captar más rápidamente los elementos de la realidad, necesitando entonces en los casos en que se encuentra afectada mayor intervención y estimulación del adulto, éste puede asesorarlo sobre texturas, volúmenes y formas. Del niño sordo o con déficit auditivo afirman que adquiere un nivel de desarrollo igual al del oyente pero requiriendo de más tiempo; la diferencia más notable se pone en evidencia al tener que realizar secuencias planificadas con anterioridad, así como para la sustitución de unos objetos por otros. Por su parte, los sujetos con discapacidad intelectual organizan y procesan la información con cierta lentitud por lo cual también la respuesta se ve afectada; en estos casos todo lo que facilite la entrada de información desde afuera beneficia el desarrollo intelectual por lo que el juego es un recurso para mejorar el funcionamiento cerebral y el aprendizaje.

2.6. El juego en la clínica psicopedagógica

Dentro del campo psicopedagógico, Fernández (1987), afirma sobre la hora de juego diagnóstica:

> La hora de juego psicopedagógica supera la clásica dicotomía de test proyectivos-tests de inteligencia, y principalmente ayuda a observar en su operar a aquellos aspectos que tradicionalmente han sido contemplados en forma aislada y sólo en sus productos […]. La hora de juego permite observar la dinámica del aprendizaje. (p. 189).

Esta autora explica que el objetivo del trabajo psicopedagógico es la recuperación del placer de aprender, lo cual se relaciona con la recuperación del placer de jugar; esto requiere de un otro y de un lugar de confianza. Cuando un niño juega en respuesta del pedido del profesional en la hora de juego diagnóstica, muestra cómo puede jugar, por lo cual uno de los parámetros a observar es la dinámica entre mostrar y ocultar. En tanto que el jugar manifiesta las significaciones del aprender, se le pregunta al niño primero si sabe el motivo por el que está allí y luego se le da la consigna de la hora de juego (en la que se le ofrece una caja con diversos materiales de juego y se le dice que puede utilizarlos como quiera, aclarándole que mientras tanto será observado para luego poder ser ayudado). A partir de aquí se obtiene una aproximación a la interacción entre inteligencia, deseo y corporeidad, desde la que se analizará la conveniencia o no de evaluar aspectos más específicos.

En el año 2000, esta misma autora plantea la necesidad del reconocimiento de la falta, en este caso de aprendizaje, por parte del paciente para que entre en el espacio del juego del tratamiento, a fin de que utilice la angustia como impulsora de la creatividad. Se erige de este modo al juego como habilitador de la individuación y espacio de identificación de las potencialidades. Luego

plantea diversas y sucesivas funciones del juego en el tratamiento psicopedagógico, la primera es la expresión catártica, en el que el psicopedagogo se ofrece como "objeto transicional" (Winnicott, 1971) que el niño transformará en objetos o personajes a los que transferirá la agresión, objeto que después deberá encontrar él sólo; así, en un juego dramático, el profesional puede intervenir desde cierto rol implantando alguna transformación. En el segundo momento comienzan las resignificaciones de las situaciones que ha sufrido el niño, usando su propio cuerpo como representante, lo que le permite la construcción de su yo corporal (y su relación con el espacio), a la vez que tener más dominio sobre él, lo que redunda en la construcción o reconstrucción de sus identificaciones distinguiéndose del otro, identidad que le permitirá reconocer su pensar. En el tercer momento se introduce el otro real que puede dar otra visión, lo que viabiliza la elaboración objetivante, elaboración que tiene como leyes fundamentales la clasificación y la seriación, y que permite la ordenación de la realidad, así como la resignificación de situaciones conflictivas.

Esta autora sostiene que la psicopedagogía debe trascender lo instituido escolar a fin de intervenir en los posicionamientos enseñantes impuestos. Es así que plantea la necesidad de que los docentes favorezcan los aprendizajes en función del ofrecimiento de espacios lúdicos, habilitando la potencia creadora del jugar y del aprender, en tanto: "Jugando se descubre la riqueza del lenguaje, aprendiendo nos vamos apropiando del mismo.

Jugando inventamos nuevas historias, el aprendizaje nos permite historiarnos, ser nuestros propios autobiógrafos" (Fernández, 2000, p. 45). Esto es posible sólo si dichos docentes son capaces de crear esos espacios para sí mismos, disfrutando del aprender, del jugar con las ideas, palabras, interrogantes y con el sentido del humor, para lo cual deben investir su labor con la pasión del juego. La diferencia entre jugar y aprender se manifiesta esencialmente por la

aceptación de las limitaciones del aprender (dadas por el organismo propio, la física y las enseñanzas del otro).

Desde una perspectiva más cognitivista, González y Radrizzani Goñi (1993) señalan que el niño puede elegir con qué juego jugar más allá de la adecuación o no de éstos a sus posibilidades intelectuales; en tal caso, debe aceptarse esa elección preguntándole qué se le ocurre hacer con eso; estas ocurrencias se basarán en sus esquemas de significación y a partir de ahí, el psicopedagogo puede generar desequilibrios en busca de nuevas reequilibraciones. En el caso de juegos de regla, los que responden a un conjunto coherente de éstas son los niños del periodo operatorio, no obstante los del pre-operatorio pueden aclararlas después de las actividades y de la evaluación de los resultados. Si en algún momento piden jugar al juego "como se juega de verdad", o sea respetando el reglamento convencional, esto es un indicio de un nivel operatorio en el que existe una capacidad de adaptación que incluye el punto de vista del otro.

En esta línea, González (2000), caracteriza al juego como un medio de comunicación. Dice que el hecho de que un niño no juegue es preocupante en tanto queda aislado y además sin posibilidad de establecer diálogos internos, empobreciéndose así su psiquismo. A través del juego simbólico, el niño despliega tanto sus habilidades cognitivas como las afectivas y sociales; mediante este juego, el sujeto es capaz de clasificar y organizar la realidad, así como de apropiarse de signos. Así, si se enmarca esta acción en el tratamiento psicopedagógico, esas posibilidades se incrementan en función de las intervenciones del psicopedagogo. Este último actúa como mediador en la negociación de los significados, respetando lo singular pero brindando nuevas posibilidades, buscando la diversificación de los esquemas de significación del niño. Sostiene que para reconocer los límites de intervención en lo lúdico, el profesional puede guiarse por la "zona de desarrollo próximo" (Vigotsky, 1991), que es la diferencia entre el nivel

real de desarrollo establecida por la posibilidad de un sujeto de resolver autónomamente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por su capacidad de resolver un problema con la ayuda de alguien.

Dentro del campo psicopedagógico también, Aizecang (2005), postula que el juego es una oportunidad para el niño para dominar lo dificultoso, es decir de enfrentarse con obstáculos que en otras circunstancias pueden paralizarlo, lo que lo encamina a la consolidación de habilidades por la repetición de estas conductas en tanto la resolución le genera placer, así lo que incorpora se convierte en instrumental y puede integrarse en actos más complejos. Queda de este modo presentado el juego como posibilidad de incorporación del saber complejo influyendo así en el desarrollo subjetivo. Esta autora pone de manifiesto la dificultad que presenta poder conceptualizar la palabra juego, ya que diversos fenómenos son denominados con dicho término; para sortear esta dificultad se sirve de la diferenciación que existe de él en el idioma inglés pues se diferencia la actividad del sujeto (play) de las reglas que la regulan (game). Otra controversia que surge del análisis del juego es que, desde un paradigma es una actividad que tiene sentido ya que cumple una función social, en tanto que desde el paradigma opuesto es justamente la antítesis a una actividad productiva, para éste último el juego es más bien la instancia que provee al hombre un tiempo de ocio necesario para descansar.

Una de las variables a tener en cuenta al momento de jugar en la clínica, es de qué modo se dispone el cuerpo del psicopedagogo. En este sentido, Adriel (2013), sostiene que dicho profesional debe considerar la implicancia del cuerpo propio y las vivencias con respecto a él si es que quiere ofrecerse como objeto transicional, como soporte del paciente y como promotor de su creatividad, que incluyen la relevancia de lo corporal en la transmisión. Así, el estado de disponibilidad corporal puede estimular o entorpecer el encuentro con el niño; si el

psicopedagogo se siente cómodo y con dominio de su cuerpo, podrá servirse de él para percibir, escuchar y mediar desde su propia zona de juego, ofreciendo espacios que liguen al niño con sus posibilidades. Esto será posible si el psicopedagogo logra trascender el borramiento del cuerpo (producto de los años de formación educativa en la que lo corporal fue relegado por lo intelectual) que cercena las oportunidades de crear, indagar, expresar.

3. Antecedentes

Castro, Gómez Acuñas, Gordillo Gordillo, M., Gordillo, T. y Sánchez Herrera (2011), realizaron un trabajo que tuvo como objetivo fundamental abordar el desarrollo del juego infantil en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Fue una investigación cuali-cuantitativa cuyos participantes fueron 150 niños de la comunidad autónoma extremeña. Como técnica de recolección de datos se utilizó una escala de observación, que se complementó con entrevistas personales y sociogramas. La investigación puso de manifiesto que las actividades lúdicas de los niños les permiten satisfacer sus necesidades, canalizar tensiones, procesar experiencias, responder a sus fantasías, asimilar sus aprendizajes y vincularse con los demás. Se concluye que no obstante el auge de las nuevas tecnologías, los "patios de recreo" continúan siendo los espacios favorecidos para juegos psicomotrices. En ambos niveles educativos los niños y niñas eligen jugar con los de su mismo sexo. En relación a las edades, la mayoría de ellos opta por jugar con sus pares. Mayormente en Primaria los alumnos conforman sus grupos con sus compañeros de clase, en tanto que en Educación Infantil suelen mezclarse más con niños de otras clases. Se afirma aquí que estimular la actividad lúdica fomenta el desarrollo infantil y tiene efectos terapéuticos y preventivos.

Moreno y Valderrama (2015), en su estudio basado en el aprendizaje apoyado en juegos digitales en niños con TDAH, tuvieron como objetivo proponer esta metodología de aprendizaje, especialmente los de tipo multi-jugador masivos en línea (los que fueron utilizados como medio de investigación), como un espacio pertinente para que los niños con TDAH optimicen su aprendizaje y mejoren sus habilidades sociales, así como la regulación de sus emociones. La metodología usada fue un estudio de caso abordado cuantitativamente en el Colegio Santa Bertilla Boscardin de la ciudad de Medellín, Colombia, con estudiantes de 4to grado en la

materia estadística, dividiéndolos en 17 niños como grupo experimental y 40 como control. Los resultados demostraron, por medio de una prueba estandarizada con una significancia estadística, que los alumnos con TDAH, no sólo igualaron el rendimiento académico de los estudiantes de control, sino que además fueron levemente superiores.

Castillo Gallardo (2014), desarrolló en Santiago de Chile una investigación que tuvo como propósito indagar las propiedades del juego simbólico en la primera infancia, a fin de tener acceso a las formas originarias de subjetivación y entender, partiendo de allí, los contrastes en la identificación y en la transmisión intergeneracional de contenidos que aclararían la reproducción de la asimetría social. La metodología utilizada fue la observación clínica del juego infantil en el ambiente social y escolar a diez niños de 3 a 5 años de diferentes segmentos sociales, cuya selección fue basada en criterios teóricos. El diseño elegido fue el cualitativo centrado en la comprensión e interpretación, más específicamente en el enfoque etnográfico y en el interaccionista simbólico. Según los resultados alcanzados fue posible identificar dos modalidades de juego que se diferencian sustancialmente y que ponen de manifiesto procesos de constitución subjetivos apuntalados en experiencias de socialización diferentes: el juego ampliado (caracterizado por mayor plasticidad al manipular objetos, mayor registro corporal, relación de referencia con la autoridad, etc.) y el juego restringido (que muestra una mayor rigidez de manipulación de objetos, una experiencia corporal vinculada más a la descarga siendo menor el registro del propio espacio, una vinculación con la autoridad más dependiente, es decir de falta de introyección de las normas, entre otras), siendo propio cada uno de ellos de los sectores más y menos favorecidos respectivamente.

Botana et al. En el año 2009 realizaron un trabajo que tuvo lugar en el marco de la investigación UBACyT, "La juegoteca como dispositivo de intervención en el lazo filiatorio: su

impacto en la constitución de la función parental" llevado a cabo en escuelas socioeconómicamente desfavorecidas, para lo cual se efectuaron talleres encaminados a propiciar un incremento en la reflexión sobre el desarrollo infantil con grupos de padres de niños que concurren a dichas escuelas, sobre el eje que le da importancia al juego en relación a su impacto sobre la constitución subjetiva. El objetivo de la investigación fue examinar el efecto de la "Capacitación especializada en juegotecas" respecto de la capacidad reflexiva materna y paterna en el vínculo con sus hijos y corroborar las transformaciones en la relación lúdica y en los grados de agresión. Se tomó una muestra de tipo incidental conformada por el grupo de adultos que se inscribieron y participaron de los talleres de la primera etapa de la "Capacitación especializada en juegotecas" llevada a cabo en dos escuelas y un comedor comunitario de la Ciudad de Buenos Aires. El diseño fue descriptivo diferencial con análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos a través de una Escala tipo Likert complementándose con observaciones sistemáticas durante los primeros encuentros. Entre los principales resultados se llega a la conclusión de que es posible que la actividad por medio de la capacitación y ulterior supervisión de Juegotecas Barriales funcione como una contribución para disminuir relativamente el malestar que aqueja a los sectores en riesgo a través de la promoción del desarrollo de la capacidad de pensar.

En el año 2011 Botana et al. participaron de la investigación UBACyT (2010-2012) "Juego, apego y poblaciones vulnerables. El juego como facilitador del desarrollo infantil y su relación con las modalidades de apego en poblaciones vulnerables", comenzando a desarrollar una escala a fin de analizar las posturas de los padres respecto del juego infantil entre otros tópicos. Complementándose con esta labor, se realizaron talleres a padres en los que se restablecen, entre otros tópicos, el lugar y la importancia del juego infantil. Para evaluar la apreciación parental sobre el juego en la infancia, se utilizó la escala tipo Likert, siendo la metodología de tipo

cuantitativo. Los participantes fueron un grupo de 104 padres de la Ciudad de Buenos Aires, muestra correspondiente a la primera fase de la construcción de la escala; y otro grupo de 367 padres de la ciudad de Salta, sobre el que se administró la escala para continuar con la construcción y refinamiento de los ítems. Entre los resultados se concluye que la escala cumple con requisitos de validez y confiabilidad. A pesar de que las características de los participantes de ambas muestras son muy diversas con respecto a la procedencia y al nivel educativo, los puntajes medios no difieren significativamente. Por último, se expresa la pertinencia de seguir investigando para ahondar en la comprensión de las relaciones padre-hijo.

Abreu et al. (2012) realizaron una investigación cuyo objetivo fue corroborar que las actitudes de los adultos respecto del juego infantil se vinculan a los modos de apego de sus relaciones intersubjetivas originarias. El diseño utilizado fue la investigación-acción durante un año, combinando métodos de carácter cualitativo y cuantitativo en dos poblaciones: un grupo de padres de un barrio en zona vulnerable de CABA, que concurrieron a los Talleres/Charlas de un grupo de profesionales del equipo, y un grupo de padres de la capital de Salta cuyos hijos concurren a una escuela privada, que comunicaron su perspectiva en relación a ciertos aspectos de la crianza de dichos hijos. La conclusión a la que se llegó fue que las características de la conformación y acción de las funciones parentales responden a diversos factores, uno "micro" que es el vínculo de apego que los actuales adultos tuvieron con sus propios padres y otro "macro" cuyos condicionantes residen en la situación sociocultural contextual. Estas dos vertientes, micro y macro, ponen en evidencia el motivo de que en una y otra muestras del trabajo en campo, cuyas cualidades sociales y geográficas se diferencian, se hayan localizado dificultades parecidas vinculadas a la falta de tiempo para compartir con los hijos, ya sea para el juego y el intercambio como también para la reflexión del rol parental. Por otro lado, el recuerdo

de la propia historia de juego posibilitado por la interacción en los talleres, y la reflexión del rol parental al responder las encuestas, abrieron la chance de acercarse a sus hijos.

Duhalde et al. (2013), realizan un estudio que forma parte de una investigación longitudinal respecto de la vinculación entre la regulación afectiva en la díada mamá-bebé, la autorregulación emocional del niño en sus primeros 5 años y variables subjetivas maternas. En esta instancia se centran en los 4 y 5 años, examinando el juego y su función en tanto regulador de afectos, intermediario de la interacción vincular, y promotor de los procesos de simbolización en la niñez. La investigación longitudinal incluyó la indagación en dos etapas del mismo grupo de niños, la primera a los 6 meses de edad, mediante el análisis de grabaciones de videos de interacciones, y la segunda a los 4-5 años, por medio de la filmación de juego libre de madre e hijo y entrevistas en profundidad a las madres. La muestra de bebés de 6 meses se constituyó con 48 madres de entre 19 y 39 años y sus bebés sanos, habitantes de la Ciudad de Buenos Aires. Al analizar el material recabado en la segunda etapa, encontraron como tendencia preponderante una relación entre el hacer juntos y el nivel de complejidad del juego en los niños. Un análisis cualitativo de cada una de las interacciones, posibilitó además llegar a la conclusión de que, las sucesiones de convergencia (hacer juntos) mantenidas en el tiempo tienen correlación con la mayor complejidad en el juego. En los casos en que las madres ofertaban sin pausa, los niños revelaban más complejidad de juego cuando jugaban en soledad.

Laplacette, Leonardelli, y Raznoszczyk de Schejtman (2013), investigaron los estilos maternos en interacciones lúdicas del niño preescolar, con el propósito de profundizar en la teoría de que si el estilo materno es facilitante, repercute en el juego simbólico. El trabajo fue observacional e instrumental, basado en la adaptación y valoración de un sistema de observación clínico. La técnica de recolección de datos fue la observación en una muestra de 17 madres-niños

en edad preescolar durante momentos filmados de juego interactivo. Los principales resultados hallaron que las madres que manifiestan un carácter restrictivo tendiendo a la crítica con comentarios negativos respecto a lo que el niño realiza en la situación lúdica, generan cambios bruscos en la escena, quedando el niño lejos de un estado de comodidad y relajación. Las madres que tienden a la intrusión, obstaculizan la acción del niño, priorizando las propuestas propias observándose que éste se repliega. Cuando la propuesta del niño es aceptada y su madre consigue acompañarlo, se abre un espacio más rico en el juego. Así, este análisis permitió captar discrepancias sutiles en el estilo materno que se vinculan con características singulares en el despliegue del juego del infante.

Arrúe y Elichiry, en el año 2014, investigaron la vinculación entre diversos ámbitos de interacción y de apropiación de conocimientos de los niños, apoyando el aprendizaje escolar con talleres de juego en el aula. Se plasmaron diversos propósitos para el juego: como fin en sí mismo, como táctica didáctica y como lugar de investigación e interacción con diferentes contenidos de la escuela. La metodología usada fue de talleres de juego efectuados semanalmente en las aulas de Primer Ciclo de dos escuelas públicas del conurbano bonaerense. Las pesquisas fueron de tipo cualitativo teniendo en cuenta las contribuciones de la etnografía latinoamericana; se utilizaron entrevistas informales y en profundidad, observaciones participantes y análisis de materiales conseguidos mediante procedimientos no invasivos. La investigación puso en evidencia el carácter contextualizado del aprendizaje, cuestionando la visión que lo caracteriza en función de las aptitudes individuales propias de la mente de cada ser, dejando así de su lado la responsabilidad de los fracasos escolares. Otros hallazgos que posibilitó la investigación en cuanto al juego fueron en relación a éste como objeto parcialmente compartido y como espacio transicional.

4. Planteo del problema

El tema de investigación busca abordar el recurso del juego, incluyendo diferentes tipos y dimensiones de éste, en la clínica psicopedagógica. Vale destacar que dicho recurso puede dar información diagnóstica como también ser una fuente terapéutica para los obstáculos en el aprender. El concepto a investigar puede ser estudiado desde diversas perspectivas: cognitivo-constructivista, psicoanalítica, histórico-cultural, pedagógico-didáctica. Así, desde el constructivismo se toma inicialmente como referente a Piaget. Este autor propone una conceptualización evolutiva del juego, en la que se incluyen como sucesivos el juego de ejercicio simple, el juego simbólico y el juego reglado. Es González quien desde el campo de la psicopedagogía retoma estas nociones, destacando el juego simbólico como puerta de entrada de las habilidades del niño. Como referentes teóricos del psicoanálisis son oportunos autores como Freud y Winnicott, entre otros. Este último postula que el jugar se da en la superposición de dos zonas de juego, superposición que abre la posibilidad de un jugar conjunto y con ella el enriquecimiento de procesos psíquicos. En esta línea la psicopedagoga Fernández postula diversas funciones del juego en el tratamiento psicopedagógico, que redundarán en la elaboración objetivante, desde la singularidad del paciente.

En cuanto a los estudios empíricos, si bien no se han hecho específicamente sobre el tema a estudiar, es decir sobre el juego en la clínica psicopedagógica, sí se han realizado varios en relación al juego y el aprendizaje, juego y familia, juegos tecnológicos, juegos didácticos, juego y sociedad, juego y simbolización; relaciones todas que conciernen al uso de este dispositivo en la clínica psicopedagógica. En este caso se citaron investigaciones como “Aprendizaje situado, actividad e interactividad. Análisis de talleres de juego en la escuela primaria” (Arrúe y Elichiry, 2014), en el que se investigó la relación entre distintos espacios de interacción y de apropiación

de conocimientos de los niños, a través de un taller de juegos. Otro de los estudios citados fue "El juego infantil en un mundo de cambio", que tuvo como objetivo abordar el desarrollo del juego en el jardín y la escuela primaria, concluyendo que los juegos no han perdido vigencia a pesar de los cambios que ha atravesado la sociedad.

En cuanto a lo estadístico cabe aclarar que los datos que se han publicado en relación al juego infantil tienen un perfil más bien social. Así, el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en el año 2014, planteó que un 15% de los niños en el mundo se ven exigidos a realizar trabajos que perjudican su derecho al resguardo contra la explotación, vulnerando así su derecho a aprender y a jugar. Por otro lado, Poy y Tuñón en el año 2017 a través del OBSA (Observatorio de la Deuda Social Argentina), informaron que las limitaciones en el ejercicio del derecho a la estimulación en la primera infancia o la educación en la niñez y adolescencia afectan al 15,4% de la población, siendo más grave la situación del 2,9% de los casos. Esto implica que los niños de esa proporción menores de 4 años, carecen de estímulos familiares entre los que se cuenta el juego.

Luego de este recorrido, el tema de investigación queda formulado en la siguiente pregunta: **¿Cómo se utiliza el juego en la clínica psicopedagógica de Olavarría?**

5. Objetivos

Objetivo general: Investigar los diversos usos que se les da a los diferentes tipos de juego en la clínica psicopedagógica de Olavarría.

Objetivos específicos:

- Comprender los diferentes usos que se puede hacer del juego en la clínica psicopedagógica a través de la indagación de diversas perspectivas, tanto teóricas como prácticas.
- Indagar las formas que toma el juego ya sea para evaluar como para intervenir estratégicamente, y descubrir otros usos posibles.
- Conocer los mencionados usos del juego a fin de tener herramientas para tomar posición respecto de ellos, adquiriendo una mirada crítica que tenga en cuenta la singularidad de cada niño.

6. Método

6.1. Diseño

La metodología por excelencia en las Ciencias Humanísticas es el cualitativo, de modo que se parte de la recolección de datos en campo para la construcción de teoría, lo que implica que las hipótesis surjan en el transcurso del análisis de la información recolectada. La metodología cualitativa se caracteriza además por partir de preguntas de tipo general; el presente trabajo de investigación, se enmarca entonces en ella ya que tiene como propósito comprender en profundidad diferentes puntos de vista, partiendo de un entendimiento inductivo, para así alcanzar una respuesta tentativa a la pregunta inicial, adaptándolo a la circunstancia particular actual de la clínica psicopedagógica olavarriense.

Dentro de los diseños cualitativos, el elegido es la Teoría Fundamentada. Los principios epistemológicos de esta teoría se encuentran en el Pragmatismo y en el Interaccionismo Simbólico, en el que se pretende entender aspectos de la realidad a través de la comunicación. Cuando fue creada dicha teoría, el propósito era revelar las vinculaciones que subyacían a cierta realidad. Según sus precursores, es una metodología de estudio que implementa la obtención de datos y su análisis sistemático a fin de generar teoría, centrándose en un plano específico que deviene objeto de estudio. Así, para la presente investigación se elige la Teoría Fundamentada, en tanto posibilita explicar la realidad mediante la conceptualización de los datos obtenidos, es decir que la construcción teórica se consigue a través del cruce entre los datos obtenidos en el campo y la información recabada en el recorrido teórico.

6.2. Participantes

Considerando que las unidades de análisis sobre las que trabajaremos son las psicopedagogas del ámbito clínico a fin de conocer sus puntos de vista en relación al tema, se realiza un recorte

por la imposibilidad de entrevistar a todas ellas, con lo cual se realizará la investigación sobre una muestra de la población de nueve psicopedagogas clínicas de la ciudad de Olavarría.

6.3. Técnicas de recolección de datos

La técnica elegida para la recolección de datos es la "entrevista semi-estructurada" (en este caso la entrevista de tópico), ya que consistirá en una serie de preguntas abiertas hechas en determinado orden a las participantes ya mencionadas a fin de conocer sus puntos de vista. Las preguntas previstas son:

- ¿Desde qué posición teórica aborda el trabajo en la clínica?
- ¿Qué tipos de juegos se utilizan en el consultorio? ¿Se incluyen juegos virtuales?
- ¿Cómo son aprovechados para intervenir desde el diagnóstico o la comprensión de los casos?
- ¿Y desde lo terapéutico?
- En general ¿los propone, organiza Ud.? ¿O se inclina más bien por las elecciones del niño?
- ¿Qué diferencias estructurales se encuentran en los juegos a diversas edades? ¿Y en cuanto a las patologías? Por ejemplo niños psicóticos, autistas, con alguna deficiencia.
- ¿Considera que el uso que le da el niño al juego está condicionado por la cultura de la que forma parte?
- ¿Qué elementos considera que facilitan el aprovechamiento del juego? (por ejemplo juegos didácticos, juguetes figurativos, etc.)
- ¿Cuáles son las diferencias fundamentales entre el juego en la clínica y otro tipo de recursos como el dibujo, los tests, etc.?

6.4. Procedimiento

El acceso a la muestra para las entrevistas comenzó por el contacto con las participantes a través de redes, a fin de concretar la cita para llevarlas a cabo. La mayoría de ellas son conocidas

por haber sido profesoras; el contacto con el resto de las participantes fue obtenido a través de dichas conocidas.

Inicialmente se les brindaba a las entrevistadas el consentimiento informado que expresaba lo siguiente: “La presente entrevista forma parte de la tesina El juego en la clínica psicopedagógica de Olavarría, cuya función es inicialmente la de finalizar la formación de la entrevistadora de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad de Flores en el año 2017, siendo factible de ser utilizada posteriormente a los fines prácticos de dicha clínica. La entrevistada tiene derecho a la privacidad de su identidad así como a abandonar el proceso de la entrevista en el transcurso de la misma si lo considera necesario. Se prevé que para ser respondida se requerirá de entre 45 a 60 minutos”. Luego tenía lugar la entrevista propiamente dicha, constando de las preguntas ya mencionadas. La recolección de todas las entrevistas fue en un lapso de dos semanas.

Luego se realizó un cruzamiento de la información obtenida con el marco teórico de referencia y con los estudios empíricos relacionados, buscando una comprensión del uso y las posibilidades que brinda la variable estudiada, es decir el juego en el espacio de la clínica psicopedagógica. Este análisis se realizó en el transcurso de una semana.

7. Resultados

La entrevista comienza indagando en la posición teórica desde la que se posicionan las entrevistadas a fin de contextualizar las respuestas específicas del uso del juego en función del abordaje clínico utilizado. Las respuestas en este caso se inclinaron en su mayoría por una tendencia a integrar teorías: desde la constructivista, neurocognitivista, sociocultural, psicoanalítica, sistémica, conductista; surgen recurrentemente autores como Piaget y Vigotsky. Estas posturas incluyen la posibilidad de ver la modalidad de aprendizaje desde una perspectiva que no reduzca las explicaciones de un problema de aprendizaje a una sola causa; no obstante algunas de las entrevistadas eligen su posición teórica en función de las necesidades de cada paciente. Dentro de la línea del neurocognitivismo surgen dos posturas explicitadas en dos de las entrevistadas: una de ellas se refiere a la neuropsicología del aprendizaje en la que las dificultades se explican a partir de redes en el cerebro y la otra toma la perspectiva neurocognitiva de autores como Vigotsky o Luria quienes plantean el desarrollo del cerebro en estrecha relación con el entorno, cuestionando así las miradas deterministas.

En la segunda pregunta se interroga sobre los tipos de juego utilizados en la clínica psicopedagógica, en cuyas respuestas se incluyen, las más de las veces "todo tipos de juego" o "todo lo que se me ocurra", especificando luego que pueden ser juegos didácticos, reglados, simbólicos, de destreza física, de construcción, juegos libres y senso-perceptivos. Se aclara en varias de las respuestas que no hay que quedarse en lo estructurado a fin de tener en cuenta la problemática y el singular proceso de cada niño, que los juegos deben adaptarse a lo que hay que trabajar en cada caso, dando relevancia a la creatividad; en este sentido puede ser que los juegos reglados por ejemplo se adapten en función de los objetivos terapéuticos o directamente se construyan con el paciente. En cuanto a los juegos tecnológicos, la mayoría manifestó que usan

programas interactivos para trabajar cuestiones específicas como la alfabetización, la lectoescritura, el cálculo o funciones superiores. Algunas de las entrevistadas dijeron que aún no los han utilizado pero que no descartan su implementación en algún momento. Una de ellas aclara que si bien los ha incluido, no presentan oportunidades diferentes a aquellos juegos que se juegan sin PC, es decir que las operaciones puestas en juego son las mismas.

Luego, cuando se pregunta por el tipo de uso que se le da al juego para la comprensión de los casos, las respuestas lo enmarcan como un medio para indagar diversos aspectos del niño, incluyendo el modo de acercamiento al objeto de conocimiento, la comprensión, las posibilidades y las estrategias para resolver problemas, es decir su modalidad de aprendizaje y de pensamiento; la reacción ante la frustración y las experiencias subjetivas del niño, destacando al juego simbólico en cuanto permite su verbalización y observarlo en diversas situaciones y roles, obteniendo así información sobre su conflictiva psíquica. También surge como facilitador del vínculo paciente-terapeuta en los primeros encuentros. Se identifican dos respuestas que difieren, o al menos agregan otros puntos de vista: una de las entrevistadas habla del test planteado en situación lúdica y del juego como complementario de lo recabado a través de los tests. Otra de ellas, plantea que la comprensión de los casos no termina en el proceso diagnóstico sino que continúa durante el tratamiento como modo de ampliación y redefinición del diagnóstico inicial, mediante las diversas respuestas de los niños en los juegos.

También se preguntó sobre el uso de este recurso en el tratamiento propiamente dicho, en donde emergieron diversas funciones terapéuticas como motivar la relación con el niño, estimularlo y favorecer su desarrollo, brindarle oportunidades para trabajar distintas dificultades o cuestiones específicas como la organización, la atención, la memoria, la anticipación, la creatividad, la instauración de una legalidad, la tolerancia a la frustración, incorporar estrategias

cognitivas y la reflexión en relación a éstas, disminuir la ansiedad, resignificar situaciones para que pueda comprenderlas; todo ello considerando las particularidades de cada caso. Una de las entrevistadas también lo utiliza como premio/castigo dependiendo de cómo se haya desenvuelto el niño en la sesión; otra aclara que para que el uso del juego sea efectivo debe repetirse, y que en el caso del juego simbólico le hace una síntesis al niño en relación a sus síntomas. Queda el juego así planteado como la base fundamental del tratamiento, sólo una de las entrevistadas difiere en esto, manifestando que el juego es complementario al uso de otras estrategias de intervención.

Después se aborda la cuestión sobre quién elige el juego en el marco de la sesión, si lo hace el niño o la psicopedagoga. En relación a esto, las respuestas varían, planteándose posturas en las que se deja elegir inicialmente al niño, para conocer intereses y para que se motive, y luego propone la psicopedagoga, o bien introduce variantes en función de lo que quiera trabajar, en estos casos surgen una suerte de negociaciones con respecto a la elección del juego; en otras posturas se opta por la elección propia de la actividad a desarrollar siempre o casi siempre, en relación a lo requerido según los objetivos del tratamiento, y en uno de los casos teniendo en cuenta posibilidades y limitaciones, haciendo excepciones, por ejemplo al final de la sesión, en las que se deja elegir al niño. Una de las consultadas tiene un sistema predefinido de elección: primero eligen los niños, luego quien gane el juego y finalmente ella misma independientemente de los resultados de dicho juego.

Más adelante se inquiere en las diferencias en el juego vinculadas a edades y a patologías. Aquí se relaciona la edad con el surgimiento de diferentes tipos de juegos, postulando que a mayor edad, mayor estructuración o complejidad respecto del nivel intelectual requerido, posibilitando ello la aparición por ejemplo del juego reglado y la evolución del juego en soledad

al juego social. Una de las entrevistadas expresa que cuanto más pequeño es el paciente, mayor nivel de actividad tiene la terapeuta en tanto tiene construir más el juego, no obstante aclara que si bien la edad cronológica es una variante a tener en cuenta, más importante son la motivación y la problemática del niño, en tanto si la propuesta es algo cuya resolución está a su alcance, le va a generar mayor deseo.

Vinculado a las patologías, el juego presenta mayor diversidad que en relación a la edad cronológica. Así se sostiene que ante patologías como TGD por ejemplo, el juego no puede ser demasiado directivo, que todo logro lleva más tiempo, que es necesario inventar recursos, adaptar los juegos, por ejemplo simplificando la consigna, y resignar el uso de alguno por la imposibilidad de desarrollarlo; en este sentido hay elementos más versátiles que otros, por ejemplo la masa. En casos de este tipo el juego puede caracterizarse por poseer un desfasaje en cuanto a la edad cronológica, pudiendo presentar conductas estereotipadas, falta de juego funcional, dificultad para comprender las normas, o incluso ausencia de juego.

Seguidamente se pregunta por la vinculación entre juego y cultura, pregunta a la que todas las entrevistadas contestan que existe esta vinculación, aunque una de ellas aclara que existen juegos en común para todas las culturas (por ejemplo la ronda); ésta misma refiere que la tecnología genera la pérdida de la manera tradicional de jugar. Explican que la cultura influye en el modo del niño de ver el mundo y de utilizar los recursos, por lo tanto de jugar y en la elección del juego, así como también en la posibilidad de su dominio. Una de las entrevistadas cita un ejemplo de cómo el discurso ideológico de los adultos se cuela en el de algunos niños que dicen que "las muñecas son para las nenas y los autitos para los nenes". En este aspecto indagado surgió varias veces también la idea del juguete como objeto de consumo, lo que influiría negativamente en la forma de acercarse al juego por parte del niño, ya que dicho juego se vuelve

un medio para la satisfacción instantánea de la demanda, obstaculizando así una conexión profunda con él y un encuentro con el otro real.

Cerca del final de la entrevista, la pregunta propuesta se refiere a los elementos que pueden facilitar el aprovechamiento del juego, aquí las respuestas más generales apuntan a juegos de mesa, juegos figurativos, masa y utensilios para manipularla, libros, útiles y materiales artísticos, rompecabezas, elementos atractivos y manipulables y hasta se mencionan los juegos de plaza. Dos de esas respuestas también incluyen lo interesante de la construcción del juego, su invención con lo que haya a mano, lo que implica mayor actividad cognitiva. Algunas van más allá de lo material haciendo hincapié más que en el material en las intervenciones que haga el psicopedagogo, en la importancia de considerar la edad y la singularidad del niño, de transmitir el placer de jugar, de repetir varias veces el mismo juego y en el hecho de que el recurso que más facilita el juego es la niñez.

Por último se interroga por las diferencias entre el juego y otros recursos de la clínica como los tests y los dibujos. Las respuestas aquí dadas apuntan mayormente a que los tests evalúan cuestiones más específicas, desde los proyectivos que incluyen aspectos emocionales hasta los psicométricos que son de medición, quedando entonces como un instrumento más objetivo, lo que funciona también para corroborar o bien refutar hipótesis sobre el paciente. En cambio en el juego la subjetividad del psicopedagogo queda más implicada, lo que no le quita valor, sino que ambos instrumentos deben ser complementarios, pues el juego posee mayor riqueza en cuanto a posibilidades de implementación y de intervención, formato, nivel de complejidad, objetivos y a lo que pone en evidencia. Además los juegos, por ser una manifestación espontánea de la evolución del niño son más cercanos a sus experiencias reales, en tanto que los tests muchas veces son asociados a una forma de evaluación. También se enuncia que los tests y dibujos se

utilizan sobre todo durante el proceso diagnóstico, en tanto que el uso del juego predomina durante el tratamiento.

8. Discusión y conclusiones

En los resultados pueden corroborarse mayormente posiciones que concuerdan con el abordaje teórico del presente trabajo. Así, en unos de los primeros temas abordados, los tipos de juego utilizados, se mencionan juegos reglados, simbólicos, de destreza física, de construcción, juegos libres y senso-perceptivos; nótese que la mayoría de éstos pertenecen a la clasificación propuesta por Piaget (1984) que incluye el juego de ejercicio simple, el juego simbólico y el juego de reglas, si bien en la clínica su uso es más desestructurado, en el sentido de que no es que a tal edad se juega a tal juego. Con respecto a los juegos tecnológicos la mayoría los usa aprovechando sus beneficios, no obstante surge en una de las respuestas que ese uso no aporta nada nuevo, ya que las operaciones puestas en juego son las mismas que sin la PC; de esta afirmación puede decirse que difiere de lo planteado por Gros Salvat (1997), que sostiene que los juegos de ordenador benefician el trabajo procedimental y que pueden usarse a favor de la autoestima, así como con la investigación de Moreno y Valderrama (2015) con niños con TDAH, que postularon a los juegos en línea como un recurso para éstos para optimizar su aprendizaje, mejorar sus habilidades sociales y regular sus emociones.

En cuanto al modo de usar los juegos al servicio del diagnóstico, las respuestas mencionan varios aspectos que se incluyen en la modalidad de aprendizaje del niño, lo cual concuerda con lo propuesto por Fernández (1987), quien caracteriza la hora de juego psicopedagógica como un instrumento que ayuda a observar aspectos que por lo general se contemplan aisladamente, concluyendo que la hora de juego permite observar la dinámica del aprendizaje.

En cuanto al uso de este recurso en el tratamiento, se nombran varias funciones terapéuticas (por ejemplo que favorece el desarrollo del niño, incorpora estrategias cognitivas, resignifica situaciones, etc.), que se relacionan a lo que diversos autores aluden en relación a lo positivo del

juego, como Fernández (2000) que instituye al juego como habilitador de la individuación y de la identificación de las potencialidades, Garaigordobil (2008), quien expresa que dicho recurso es un elemento esencial en el desarrollo del niño, Fajn (2017) que dice que le permite al niño encontrarse con sus emociones más hondas proveyendo un nuevo punto de vista así como la elaboración de cuestiones existenciales, o Poczymoc (2017), quien menciona que activa competencias de orden intelectual, social y emocional. Asimismo en el estudio llevado a cabo por Duhalde et al. (2013), se examina la función del juego como regulador de emociones y como promotor de la interacción y de la simbolización en la infancia, lo que puede relacionarse con lo expuesto por algunas entrevistadas que propusieron que el juego estimula el vínculo entre paciente y terapeuta, entre otras virtudes que posee.

Respecto de quién es que elige los juegos, hay dos posturas fundamentales, una que opta porque esa decisión la tome el niño y otra porque sea la misma psicopedagoga. De esta manera, la primera de esas posturas se encuentra más alineada con lo expuesto por Bruner (1984), que sostiene que el hecho de organizar los juegos para el niño contrae el riesgo de ir contra su iniciativa, mientras la segunda no considera, o bien no concuerda con esta idea.

En relación a las diferencias en el juego vinculadas a edades y a patologías, se originaron respuestas de tendencia piagetiana, es decir que se presenta al juego como un aspecto evolutivo de la infancia, siendo a mayor edad, mayor la complejidad. Esto trae aparejado el avance del juego en soledad al juego social, lo que se relaciona con lo explicado por Piaget (1984) sobre la diferenciación cada vez más clara de roles, cuestión que entre sus beneficios cuenta con el desarrollo de la socialización. Sobre las patologías, se expone la importancia de adaptar los juegos, proporcionándolos de modo que le sean accesibles al paciente; en este sentido, el trabajo de Moreno y Valderrama (2015), pone de manifiesto que con herramientas adaptadas (en este

caso los juegos on-line), los niños con características diferentes, como son aquellos con TDAH, pueden mejorar el rendimiento de sus aprendizajes. También se manifestó en las entrevistas, que en casos de ciertas patologías, todo logro lleva más tiempo, y que el juego en estos casos puede caracterizarse por poseer un desfasaje en cuanto a la edad cronológica, lo que se relaciona con lo afirmado por Costa et al. (2007), que sostienen que el niño sordo o con déficit auditivo adquiere un desarrollo similar al del resto pero necesitando de más tiempo, así como los sujetos con discapacidad intelectual ordenan y procesan la información con cierta lentitud.

Vinculado a la relación entre juego y cultura, las respuestas aluden a que la cultura influye en el modo del niño de ver el mundo y de utilizar los recursos, por lo tanto de jugar, lo que concuerda con lo planteado por Ivern (1994), cuya exposición explica que las diversas actividades que se realizan en los juegos, son una manera que tiene el niño de participar de la cultura de la que forma parte y de entenderla. La expresión por parte de las entrevistadas del juguete y el juego como manifestación de una cultura consumista, se halla vinculada a lo planteado por Harf (2006), quien caracteriza el uso de los juguetes como respuesta a demandas socioculturales, afirmando que actualmente el juego y el juguete se están concibiendo como medio de consumo.

En lo referente a los elementos que facilitan la utilización del juego, se destacan las respuestas que trascienden lo material defendiendo la importancia de las intervenciones del psicopedagogo, lo que converge con lo sostenido por González (2000), que las intervenciones de este profesional incrementan las posibilidades que le brinda el juego al niño de organizar la realidad. También se subrayan las respuestas que dan importancia a la transmisión del placer de jugar, respecto de lo cual se pueden considerar por un lado, lo planteado por Winnicott en 1992: la relevancia de la capacidad de jugar y de disfrutar del juego por parte del terapeuta, y por otro las afirmaciones de

Adriel (2013), que afirma que si el psicopedagogo se siente cómodo con su cuerpo, podrá servirse de él para percibir y mediar desde su propia zona de juego.

Finalmente, haciendo referencia a la diferencia entre el juego y otros recursos, el juego posee mayor riqueza en cuanto a objetivos y a lo que pone en evidencia, mientras que los tests y dibujos son caracterizados como un instrumento más objetivo que funciona también para corroborar o refutar hipótesis y para evaluar puntos más específicos; esto confluye con lo expresado por Fernández (1987), quien sostiene que mediante la hora de juego se obtiene una aproximación a la interrelación entre inteligencia, deseo y corporeidad, lo que puede dar indicadores de la necesidad o no de evaluar aspectos más específicos. Además el juego posee la ventaja de ser una actividad espontánea de los niños, lo cual se vincula a lo expuesto en la investigación de Castro et al. (2011), en la que se puso de manifiesto que las actividades lúdicas de los niños les permiten satisfacer necesidades, regular tensiones, responder a sus fantasías.

La conclusión que surge del presente trabajo es entonces que el juego es uno de los recursos fundamentales de la clínica psicopedagógica, ya desde el proceso diagnóstico, pero sobre todo durante el tratamiento; esto se debe a que por su riqueza y diversidad de modo de presentación, puede abarcar si no todos, la mayoría de los aspectos que el profesional se propone trabajar y a que es pasible de ser más enriquecido aún por medio de sus intervenciones, de un modo que no es forzado para el niño, conservando así la motivación de éste, condición necesaria para un aprendizaje genuino. De aquí que los alcances del mismo han sido satisfactorios en tanto responde la pregunta del problema de investigación, y al objetivo principal de investigar los diversos usos que se les da a los juegos en la clínica psicopedagógica de Olavarría. Las limitaciones se relacionan con que no hay trabajos empíricos en el campo de la clínica psicopedagógica; asimismo el marco teórico presenta tal extensión, y en algunos casos

complejidad, que no es posible de ser planteada de un modo más completo y profundo por las condiciones requeridas en cuanto a páginas usadas. Las recomendaciones para los futuros trabajos de tesistas es que el tema elegido sea de su agrado en tanto la motivación es el motor de la acción humana, facilitando cualquier actividad que se vaya a emprender.

9. Referencias

Abreu, L., Bosoer, E., Colombres, R. M., Garau, A., Kohan Cortada, A., Maestro, M. C., Maffezzoli, M., Paolicchi, G., Pennella, M., Rodríguez, M. F. (2012). Apego y juego. Marcas epocales en la conformación de las funciones parentales. *Anuario de investigaciones vol.19* núm. 2 Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862012000200032&lang=es

Adriel, M. L. (2013). *El cuerpo del psicopedagogo: construcción cultural protagonista de su práctica profesional.* Recuperado en: http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/368/2013_P_020.pdf?sequence=1

Agamben, G. (2004). *Infancia e historia.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Aizecang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar.* Buenos Aires: Manantial.

Aguayos Rausa, J., Alamazán Álvarez, L., Bernat Cuello, Camas Magrí, M., Campos Mancer, F., Cárdenas Ballestero, J. J., Gros Salvat, B., Marín Hernández, D. y Vilella Miró, X. (1997). La utilización de los juegos de ordenador en la escuela. Documento on line: http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c5/2-5-09.htm

Apolo, G. J. *Lecturas del Fort-Da*. Recuperado en: https://www.kennedy.edu.ar/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/Lecturas_del_Fort-da_6.pdf

Arrúe, C., y Elichiry, N. E. (2014). Aprendizaje situado, actividad e interactividad. Análisis de talleres de juego en la escuela primaria. *Anuario de investigaciones vol. 21* núm.1 Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado en:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862014000100006&lang=pt

Botana, H., Colombres, R., Cortona, P., Garau, A., García Labandal, L., Maffezzoli, M., Olleta, M. V., Paolicchi, G. y Pennella, M. (2009). El juego como dispositivo de intervención ante la fragilidad actual de las instituciones sociales. *Anu. investig. v.16* Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862009000100062&lang=pt

Botana, H., Bozzalla, L., Colombres, R. M., Garau, A., Kohan Cortada, A., Maffezzoli, M., Paolicchi, G. y Pennella, M. A. (2011). Funciones parentales. Indagación sobre las actitudes hacia el juego infantil y la puesta de límites en un grupo de padres. Elaboración de una escala para evaluarlas. *Anu. investig. vol.18* Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862011000100080&lang=pt

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid: Alianza.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño.* Buenos Aires: Paidós.

Castillo Gallardo, P.E. (2014). Juego ampliado, juego restringido. Producciones simbólicas tempranas en contextos de desigualdad. *Universitas Psychologica*, *vol. 13*, núm. 4, pp. 1461-1472. Recuperado en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64735353019

Castro, F. V., Gómez Acuñas, M., Gordillo Gordillo, M., Gordillo, T., Sánchez Herrera, S. (2011). El juego infantil en un mundo de cambio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 1*, pp. 197-206. Recuperado en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832328020

Costa, M., Fabregat, M., Mallebrera, C., Martínez, M. J., Martínez, P., Martínez, Y., Romero, M., Torres, E., Torres, S. y Zaragoza, R. (2007). *Juegos, juguetes y discapacidad. La importancia del diseño universal.* Recuperado en: http://www.cesya.es/sites/default/files/documentos/folleto%20AIJU.pdf

Duhalde, C., Esteve, M. J., Huerin, V., Raznoszczyk de Schejtman, C., Silver, R. y Vernengo, P. (2013). Juego, simbolización y regulación afectiva en niños preescolares. *Anu. investig. vol.20* no.2 Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862013000200033&lang=pt

Ekstein, R. (1969). *Psicosis infantil.* México: Ed. Pax.

Fajn, S. (2017). *Jugar en la primera infancia.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente.* Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF (2014). *Las últimas estadísticas de UNICEF ponen de relieve la brecha de la desigualdad y la exclusión que sufren millones de niños y niñas.* Recuperado en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/media_26657.html

Freud, S. (1984). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen 18 - Más allá del principio de placer, Psicología de la masas y análisis del yo, y otras obras* (10 ed.). Buenos Aires y Madrid: Amorrortu editores.

Gandulfo de Granato, M. A., Lafont Batista, E. y Taulamet de Rotelli, M. R. (1999). *El juego en el proceso de aprendizaje.* Buenos Aires: La Crujía.

Garaigordobil, M. (2008). Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. En *El juego como estrategia didáctica* (pp. 5-9). Barcelona: Graó.

González, A. (2000). El lugar el juego en el tratamiento psicopedagógico. En Bin, L., Diez, A., Waisburg, H. (Compiladores), *Tratamiento psicopedagógico*. (pp. 31-38). Buenos Aires: Paidós Ibérica.

González, A. y Radrizzani Goñi, A. M. (1993). *El niño y el juego 2. Las operaciones lógico matemáticas y el juego reglado.* Buenos Aires: Catari.

Harf, R. (2006). Ubiquemos al juego. *Novedades educativas*, *191*, pp. 50-54.

Ivern, A. (1994). *¿A qué jugamos? El juego como estrategia de enseñanza y aprendizaje.* Buenos Aires: Bonum.

Laplacette, J. A., Leonardelli, E. y Raznoszczyk de Schejtman, C. (2013). Estilos maternos de interacción en el juego madre-niño preescolar. Aportes de la evaluación con microbservaciones. *Anu. investig. vol.20* no.2 Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862013000200031&lang=pt

Moreno, J., y Valderrama, V. (2015). Aprendizaje Basado en Juegos Digitales en Niños con TDAH: un Estudio de Caso en la Enseñanza de Estadística para Estudiantes de Cuarto Grado en Colombia. *Rev. bras. educ. espec. vol.21* núm.1 Marília. Recuperado en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100143&lang=es

Piaget, J. (1984). *La formación del símbolo en el niño* (3 ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Poczymok, V. (2017). Diálogo lúdico en territorios. Experiencia de juego y crianzas. En Fajn, S. (Compilador), *Jugar en la primera infancia.* (pp. 57-77). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Poy, S. y Tuñón. I. (2017). *Infancias en situación de pobreza multidimensional. Análisis comparado de diferentes metodologías de cálculo de la pobreza para el caso de las infancias en la Argentina en el período del Bicentenario (2010-2016)*. Documento de trabajo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa. Recuperado en: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/2017-Observatorio-Infancias-en-situacion-de-pobreza-multidimensional.pdf

Revuelta Domínguez, F. I. (2004), *El poder educativo de los juegos on-line y de los videojuegos, un nuevo reto para la psicopedagogía en la sociedad de la información.* Recuperado en: http://www.redalyc.org/html/299/29901309/

Vigotsky, L. S. (1991). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Grijalbo.

Vigotsky, L. (2001). *Psicología Pedagógica.* Buenos Aires: Aique.

Winnicott, D. W. (1992). *Exploraciones psicoanalíticas II.* Barcelona: Editorial Paidós.

Winnicott, D. W. (1993). *Realidad y juego* (2 ed.). Barcelona: Editorial Gedisa.