

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

# Algunas perspectivas sobre aprendizaje, juego y experiencia en escuela media.

Verduci, Marina.

Cita:

Verduci, Marina (2019). *Algunas perspectivas sobre aprendizaje, juego y experiencia en escuela media*. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/825>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/qap>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# ALGUNAS PERSPECTIVAS SOBRE APRENDIZAJE, JUEGO Y EXPERIENCIA EN ESCUELA MEDIA

Verduci, Marina  
Universidad de Buenos Aires. Argentina

## RESUMEN

Las escuelas secundarias son espacios de constitución subjetiva para los adolescentes, en donde se producen nuevas posiciones sociales e identitarias que funcionan como puntos de anclaje para que los sujetos signifiquen la realidad (Reyes Juárez, 2009). El juego podría considerarse como herramienta posibilitadora de experiencias subjetivantes y como un factor protector de la salud, en tanto se opone al acatamiento (Winnicott, 1971). El objetivo de este trabajo es indagar acerca de algunas de las posibles relaciones entre juego, aprendizaje y experiencias educativas en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para ello, se realizaron entrevistas a diez estudiantes y nueve docentes de escuelas de gestión pública y privada en CABA. Además, se entrevistó a una estudiante de la Tecnicatura de Recreación y se intentó construir nuevas categorías de análisis según las convergencias y divergencias existentes entre los discursos de los entrevistados.

## Palabras clave

Psicología Educacional - Experiencia - Juego - Aprendizaje - Escuela media

## ABSTRACT

SOME PERSPECTIVES ABOUT LEARNING, PLAYING AND EXPERIENCE IN MIDDLE SCHOOL

Secondary schools are spaces of subjective constitution for adolescents, where new social and identity positions are produced that function as anchoring points for subjects to signify reality (Reyes Juárez, 2009). The game could be considered as a tool that facilitates subjective experiences and as a protective factor of health, as opposed to compliance (Winnicott, 1971). The objective of this work is to investigate about some of the possible relationships between play, learning and educational experience in secondary schools of the Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Interviews were conducted with ten students between 13 and 18 years old and nine teachers from public and private management schools in CABA. In addition, a student of the Recreation Technician was interviewed and an attempt was made to build new categories of analysis according to the convergences and divergences between the discourses of the interviewees.

## Key words

Educational Psychology - Experiencing - Learning - Playing - Secondary school

En el presente trabajo, se trata de explorar algunas posibles relaciones entre juego, aprendizaje y experiencia para adolescentes y docentes de escuelas de nivel medio de gestión pública y privada. Se intenta analizar los conceptos o significados que se repiten a lo largo de las entrevistas semiestructuradas realizadas, teniendo como eje la promoción de la salud mental. Esta investigación se enmarca en un estudio descriptivo-exploratorio (Ynoub, 2015) en tanto se busca identificar algunas variables o aspectos relevantes sobre la temática; por ello los siguientes apartados constituyen categorías de análisis e interrogantes para sintetizar los datos recabados.

## APRENDER A ENSEÑAR, ENSEÑAR A APRENDER ¿Qué es un estudiante? ¿Qué es un docente?

Según la concepción de los enfoques culturales sobre la construcción del conocimiento, resulta necesario recordar que las trayectorias escolares en donde se ancla el aprendizaje, son favorecidas o no por el contexto en donde se desarrollen (Erausquin, D' Arcangelo; 2013). Si bien en las escuelas conviven múltiples actores sociales e inciden múltiples variables (ej: género, posición socio-económica), este trabajo se centrará principalmente en cómo inciden las relaciones entre docentes y estudiantes mediadas por la currícula y los directivos.

Uno de los docentes entrevistados, describe que el aprendizaje no se produce *por ósmosis*, ya que no es “*un pasaje de información de un lado de donde esté más concentrado a otro menos*” sino que el conocimiento se construye y “*da vueltas por el aula*”. Estudiantes y docentes pueden ser agentes activos transformadores del conocimiento.

Gore (2010) señala lo paradójico de las instituciones perpetuadas en contextos de cambio, ya que refiere que estas fueron diseñadas para establecer modos y rutinas en el hacer; y por lo tanto evitan el cambio o la innovación que demanda lo social. Sostiene que muchas veces el aprendizaje y la enseñanza son concebidos desde una “*metáfora vacunatoria*” (p.17) en donde los sujetos son pasivamente expuestos al estímulo de la información o los conceptos, y si esto no resulta eficaz se repite la operación. Pero este tipo de concepciones no habilitan que el aprendizaje sea llevado a la acción y que quienes lo pongan

en marcha se vuelvan protagonistas de esa construcción, ya que los motores de la acción no se encuentran en la obediencia sino en el sentido de ese aprendizaje que se construye junto a otros significativos. Si el conocimiento no circula en la práctica, se vuelve “pegajoso, se fija y no circula” (Gore, 2010, p.20). Al respecto, una de las alumnas dice: *“aprender en la escuela es repetir siempre lo mismo (...) los profesores que siguen el patrón pizarrón, carpeta, examen son los que hacen que ir al colegio sea aburrido”*

Cuando se le pregunta a una de las profesoras qué significa para ella enseñar y aprender, responde:

“al enseñar lo vinculo con el rol del educador, pero nos enseñan los estudiantes (...) es algo activo y participativo para todos... el aprendizaje es cómo nos apropiamos de ese contenido, desde lo académico, lo social, lo vital... y lo podemos hacer dialogar con nuestra vida”

Retomando a Freire (2018, p.23), “no hay docencia sin discencia”, es decir, sin educandos. En la fuerza creadora del aprender forman parte “la comparación, la repetición, la comprobación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha” tanto por parte de docentes como de estudiantes (Freire, 2018, p.27). Si se aprovechan los saberes socialmente construidos de los educandos y se aprovechan sus experiencias de vida, los saberes curriculares podrían “dialogar” -como expresa la profesora- con su experiencia vital. De este modo se evitaría la reproducción de saberes *pegajosos* a los que alude Gore (2010).

Cuando se interroga a los/as entrevistados/as por qué propuestas suelen fomentar el aprendizaje o generar más entusiasmo en los/as estudiantes, tanto docentes como estudiantes contestan que son aquellas actividades en las que se relacionan temas específicos con situaciones cotidianas. En general, estas propuestas suelen admitir una multiplicidad de puntos de llegada en lugar de tener que llegar a una respuesta única y correcta, o parten del trabajo a partir de la revisión del error. En palabras de Freire (2018, p.43) este sería un tipo de aprendizaje más ligado a la “asunción del sujeto” en contraposición al “adiestramiento pragmático”, y podría permitir que tanto docentes como estudiantes pongan en juego la propia creatividad y la experiencia del no saber. De esta manera, se podría decir que docentes y estudiantes vuelven a la vida, ya que para Freire (2018) “donde hay vida hay inacabamiento”.

Si los contenidos obligatorios en la escuela, en cambio, se enseñan o se aprenden de memoria en pos de aprobar un examen, se limita la curiosidad del educando (Freire, 2018). Una estudiante señala que cuando aprende algo de memoria “estás repitiendo lo que leíste o explicaron y no lo terminás de aprender (...) si lo entendés lo vas a llevar a la práctica y si alguien te pregunta podés opinar”. Otro estudiante, opina que cuando aprende de memoria si se olvida una palabra olvida todo, y que en cambio *“entender es que te va a salir más fluido, es como contar algo de tu vida básicamente”*. Se podría concluir que cuanto más pueden dialogar como sujetos docentes y estudiantes, más podrán

aprender y (re)significar los contenidos en función de intervenir con ello sobre la realidad.

## LA EXPERIENCIA: ¿EXPONER EN UNA CLASE O EXPONERSE EN UNA CLASE?

### El aprendizaje y los afectos

“¿Una persona puede separar la emoción de su acción?” repregunta una docente cuando se le interroga acerca de si trabaja teniendo en cuenta las emociones en el aula. Continúa diciendo que algunas veces los estudiantes se le acercaron luego de leer un texto, y le cuentan que se emocionaron porque les recordaba a su vida.

Tomando a Larrosa (2003), ¿cómo es que algo nos puede *acontecer* en los procesos de enseñanza-aprendizaje?. Si la experiencia involucra tanto a la cognición como a la pasión, ya no se trata de reproducir datos para llegar a un resultado, y entonces el aprender desde esa posición en el aquí y ahora junto a otros puede desembocar en algo impredecible. Una de las estudiantes entrevistadas, refiere que cuando le interesa un tema en clase sale muy contenta del colegio, *“capaz es algo que no sabía o lo sabía pero no como me lo explicaron, y siempre salgo más contenta, muy entusiasmada”*.

Al respecto, Moreno (2005) señala que la raíz etimológica de la palabra emoción proviene del latín *motere* cuyo significado es *mover*. La autora refiere que “estamos educados para dar respuesta a estímulos sin escucharnos a nosotros mismos” y que es necesario “realfabetizar el campo emocional” (Moreno, 2005, p.159). Las emociones se relacionan con las preocupaciones racionales o intelectuales, en tanto evidencian qué elementos de la realidad nos ocupan o preocupan. Los estados de ánimo pueden afectar a la dimensión racional en tanto regulan las instancias de procesamiento precognitivo y organizan el pensamiento para la acción o la toma de decisiones. Una de las docentes, Violeta piensa que muchas veces los alumnos que pasan seis horas en el colegio copiando preguntas y respuestas de una guía sólo están esperando irse, ya que este tipo de actividades le resultan deprimentes. En un ambiente de bienestar las personas podrían predisponerse a registrar y retener la información de un modo más eficaz (IPA Ed., 1996). Entonces, se podría pensar que estados de ánimo como la alegría, el entusiasmo o favorecen el aprendizaje; mientras que otros como el cansancio, la distancia, o el aburrimiento podrían obstaculizarlo.

### La participación

Muchos de los/as docentes y estudiantes critican a las clases que son únicamente expositivas. En ellas, según varios entrevistados, se va a “vomitar lo que se sabe” tanto por parte del docente como del alumno quien memoriza conceptos para aprobar un examen y luego los olvida.

A la vez, coinciden en la existencia de otro tipo de clases que se basan en la construcción colectiva del conocimiento y requieren que tanto profesores como estudiantes participen activamente.

Para Niremborg (2006), participar es involucrarse, formar parte y tener influencia sobre decisiones y actividades en cierto contexto. Participar en diferentes espacios podría contribuir al desarrollo personal de los adolescentes, proceso por el cual los individuos se “convierten en personas y ciudadanos dentro de una sociedad o comunidad, alcanzando conocimiento y experiencia” (Niremborg, 2006, p.121). Es decir, que la participación podría permitirles ganar mayor autonomía y desarrollar su potencial personal.

Según la autora, la participación puede ser facilitada o condicionada por factores contextuales como el comienzo a edades tempranas y la existencia de entornos abiertos a la escucha por parte de adultos que puedan ayudar a los adolescentes a fortalecer sus capacidades y asumir responsabilidades. Destaca además la importancia de las concepciones favorables dentro de una institución acerca de la participación juvenil en la sociedad. En las diferentes entrevistas a docentes, ellos/as señalan que suelen fomentar la participación, sosteniendo que: “una clase en donde nadie participa es un monólogo”, “no hay preguntas tontas”, “algunas ocurrencias suelen ser geniales”, “cada uno participa a su manera” y que la participación se fomenta estableciendo un vínculo de confianza con los/as estudiantes. Como se señaló anteriormente, también refieren que las clases en que más participan los/as adolescentes suelen ser en las que se plantean actividades que impliquen poner el cuerpo en acción o problematizar situaciones de la vida real. Diferentes profesores y alumnos/as ejemplifican esto con actividades como: la corrección de memes con discursos discriminatorios, el debate sobre recortes de diarios o contenidos, talleres literarios, proyectos individuales o grupales, uso de videos o simuladores, etc.

Desde la perspectiva de Niremborg (2006) se podría decir que la participación de los jóvenes tiene efectos en los adultos, como la sensibilización sobre temas relacionados con la adolescencia y el poder desarrollar una escucha respetuosa de las opiniones de sus alumnos que genera otro tipo de vínculos en el trabajo áulico.

## PONER EN JUEGO AL JUGAR

### Jugar es descubrir el mundo a través del cuerpo

Para muchos/as de los/as docentes y estudiantes entrevistados/as el juego es algo que se transita con el cuerpo. Una de las docentes, refiere que el juego es un modo de “atravesar cualquier propuesta mediante algo que lleve a la acción, a cuestionar o aceptar situaciones” y que las propuestas lúdicas apuntan a “salir del cuerpo cotidiano a pasar a un cuerpo extracotidiano (...), más predispuesto y abierto para la acción”. Se podría pensar que el juego nace en la vivencia, y presenta oportunidades para explorar la curiosidad, confiar en las propias capacidades para vencer desafíos, conocer las limitaciones propias y tomar decisiones (Bugallo, Raimundi, Gimenez, Cano, Vargas, Tamay, González, Cataldi, Donatti, Schmidt; 2016).

Según Dinello (1990) la imagen de sí mismo se construye por la integración de la experiencia vivida con el cuerpo en el mundo

y la relación con otros. Cuanto más podemos jugar y entrar en contacto con los objetos/sujetos del mundo, más se favorecerá la construcción de un esquema corporal integrado. La estudiante de la tecnicatura de recreación entrevistada, señala que ésta tiene en cuenta a los sujetos de manera integral, considerando la interrelación cuerpo-mente. Para ella, “la educación hegemónica se olvida 100% del cuerpo” y de la importancia de la memoria que se instala por las vivencias corporales.

Moreno (2005) destaca que el juego tiene el valor de poner en acto lo que se siente y se piensa, permite procesarlo, expresarlo y metabolizarlo. Para esta autora la salud es la búsqueda de uno mismo y refiere que según cuán integrado esté nuestro cuerpo, y cuánta conciencia tengamos acerca de las percepciones de elementos que nos tensionan, podremos sostener o recorrer de diferentes modos el estado de salud. Stokoe (IPA Ed, 1996, p.59) señala que muchas veces en la formación docente no se tiene en cuenta al docente en su “cuerpo pedagógico”, sino que sólo se piensa en los conocimientos que debe transmitir. ¿Qué papel juega el cuerpo en la enseñanza? El cuerpo pedagógico podría ser un instrumento para involucrar al docente en su tarea educativa, que comunica voluntaria o involuntariamente pensamientos, sentimientos, emociones y opiniones.

### Jugar es una manera de aprender

Si bien todos/as los docentes entrevistados señalan que recurren al juego como posibilitador de aprendizajes, la mayoría de los alumnos responde que en la escuela no se suele jugar dentro de las clases -pero sí en las horas libres o en los recreos-. Como se ha mencionado previamente, se podría pensar que jugar es aprender acerca de uno mismo y de nuestro mundo. El juego no es un pasatiempo, sino una manera de aprender a vivir y necesita espacio para desarrollarse. Impacta sobre la capacidad de los sujetos para aprender, ya que permite desarrollar la creatividad y la imaginación, adaptarse a ambientes cambiantes asumiendo nuevos roles, y realizar actividades grupales cooperativas. De acuerdo con lo anterior, ¿cuánto espacio se posibilita en la escuela para jugar?. Stokoe (IPA Ed, 1996) sostiene que un niño que no juega, luego es un adulto que no puede pensar. A la vez, si un maestro pierde la capacidad para jugar a lo largo del tiempo, será muy difícil que pueda comprender, guiar y estimular a los demás a que aprendan mediante el juego.

Muchos/as entrevistados/as señalan que podemos jugar toda la vida, pero que los intereses en las diferentes edades del ser humano van cambiando, y por lo tanto los juegos se modifican en función a ellos. Por ejemplo, una estudiante refiere que “*en distintas edades se juega con lo que conocen, con lo que pueden, lo que motiva, lo que les llama la atención, lo que todavía no tienen desarrollado*”. Se podría pensar que el juego se desarrolla por medio de la curiosidad y la indagación en contacto con el mundo externo y con los otros (Moreno, 2005).

Dinello (1990) especifica que el juego en el marco escolar es diferente, ya que tiene la finalidad de motivar ciertos aprendiza-

jes. El juego en la escuela puede posibilitarse en tanto se propongan allí situaciones abiertas y no excesivamente regladas, para que tanto estudiantes como docentes puedan descubrirse en su autenticidad y creatividad. Para este autor, jugar puede contribuir a la formación intelectual “sin acarrear las conductas esterilizantes que le provocaría el intelectualismo de los deberes escolares” (Dinello, 1990, p.23)

### Jugar es comunicarse

La mayoría de los/as entrevistados/as refieren que el juego posibilita la comunicación o interrelación entre personas. Esto es manifestado mediante diferentes expresiones como por ejemplo: a. “El juego para mí es un lenguaje” b. “Jugar no es sólo jugar con juguetes, también se puede jugar hablando o escribiendo” c. “Es la manera en la que conocemos el mundo y nos relacionamos con otros desde el principio” d. “Jugar es cuando estoy con personas que me hacen bien”,

El juego podría permitir entrar en relaciones reales o imaginarias con el otro, sea de manera cooperativa, creativa, antagónica o colaborativa. La socialización en el juego puede fomentar la empatía, y las relaciones de identificación o alteridad con el otro, lo que promovería cierta flexibilidad psíquica para asumir y comprender diferentes roles (Dinello, 1990).

El juego podría ser un puente de encuentro entre docentes adultos y estudiantes adolescentes mientras ambos se consideran mutuamente como sujetos capaces de expresar lo que sienten o lo que vivencian. Resultó llamativo que en las entrevistas algunos adolescentes contestaron que los adultos dejan de jugar o juegan menos en esta etapa vital. Quizás sería importante para futuros trabajos volver a indagar sobre las representaciones que tienen los/as adolescentes sobre la capacidad para jugar de los adultos.

En el mundo escolar tradicional, muchas veces se producen vínculos de desigualdad entre los sujetos por la diferencia en su desempeño escolar. Se podría pensar que ciertos tipos de juego, al realizarse en contacto con otros pueden reconfigurar las identidades de los participantes desligándolas del éxito o fracaso escolar. El juego podría ser una oportunidad para vincularse con uno mismo y con los demás de otros modos (Moreno, 2005).

También se podría pensar al jugar en el diálogo entre el conocimiento teórico y la realidad (Freire, 2018). Por ejemplo, una docente plantea la distinción entre leer o memorizar una partitura e improvisar en música, siendo la segunda una instancia de amigarse con el instrumento y ser con el texto escrito o “que el texto sea con vos”.

### Jugar es divertirse

Gran parte de los/as entrevistados supone que jugar es divertirse o disfrutar de una actividad, sea con otra persona o con uno/a mismo/a. Una de las docentes señala que en el marco escolar la enseñanza podría admitir el juego de diferentes maneras: “no significa que juegues con una pelota, vos podés jugar con su-

mas (...) lo que no cambia es la chispa que se enciende cuando estás jugando”

Mientras la vida escolar muchas veces podría limitarse a reconocer el rendimiento que define a los sujetos en términos de fracaso o éxito, las propuestas lúdicas podrían fomentar el descubrimiento del mundo y de la afectividad personal a través de la diversión (Dinello, 1990). Una estudiante señala que cree que en la escuela no se fomenta el amor propio, definiéndolo como el querer y aceptarse a uno mismo y a los demás. Se podría pensar que muchas veces el colegio aparece como un espacio donde sólo se prepara a los adolescentes para adaptarse al mundo del rendimiento laboral. Pero, como se ha referido anteriormente, también existe la posibilidad de que sea un espacio en donde se pueda afirmar a los sujetos en desarrollo teniendo en cuenta su propia originalidad creadora.

Stokoe (IPA Ed, 1996) señala que la risa contiene una “poderosa magia” que permite aceptar errores más fácilmente como parte del aprendizaje en vez de que estos sean una razón para dejar de intentarlo. Se podría pensar que las propuestas lúdicas permitirían contemplar al educador y al educando dentro del proceso de aprendizaje de manera integral. Es decir, que en este proceso no sólo se trate de que acrediten ciertos objetivos o adquieran ciertos conocimientos sino que también pongan en juego su subjetividad para apropiarse de sus acciones. Gran parte de los docentes y estudiantes entrevistados hablan del humor como elemento que puede hacer más interesantes las clases y mejorar el vínculo estudiante-docente. Moreno (2005) señala que la risa y la alegría emergen de los grupos en donde hay un clima de confianza y de comunicación, y que los seres humanos necesitamos la alegría para vivir -tanto como al alimento-. Por lo que se ha desarrollado anteriormente, el juego podría ser un motor para sentir alegría en tanto nos muestra que somos capaces de intervenir sobre nuestro contexto, de explorar otros puntos de vista que permitan un encuentro los otros y vislumbrar la existencia de nuevas posibilidades.

### CONCLUSIONES Y DESAFÍOS

Al inicio de esta investigación y en forma previa a la realización de las entrevistas, había resultado llamativo que en las primeras búsquedas de investigaciones académicas relevadas en el Estado del Arte se encontraron pocos artículos relacionados con el juego a la hora de enseñar los contenidos en la escuela media. Al no haber hallado investigaciones que trataran posibles relaciones sobre juego, experiencia educativa y aprendizaje en escuela media, se decidió realizar este trabajo. Las instituciones educativas podrían pensarse como espacios de subjetivación, por ello, resultaría importante seguir indagando empíricamente sobre las relaciones entre educadores y educandos en tanto es, principalmente entre estos sujetos, que se construye el conocimiento de forma colectiva.

En este recorrido se trató de indagar sobre las representaciones de docentes y estudiantes de CABA acerca de la temática, y pro-

blematizar las convergencias y/o divergencias entre ambos cursos. Resultó llamativo que si bien ambos grupos coincidían en que el juego y la experiencia educativa tienen injerencia en la apropiación del aprendizaje, la mayoría de los estudiantes señalaron que en pocos espacios institucionales había lugar para que esto ocurriera. Mientras que, todos los docentes entrevistados referían utilizar herramientas lúdicas y tratar de vincular los temas a experiencias que fueran cercanas a la realidad de los estudiantes.

El vínculo entre docentes y estudiantes emergió como otra variable de importancia en pos de potenciar el aprendizaje. Muchos entrevistados señalaron que este es favorecido cuando los docentes buscan adecuar los contenidos al grupo, lo que hace que los alumnos/as se sientan escuchados. Resultó llamativo que los/as estudiantes muchas veces no consideran a los adultos desde su capacidad lúdica, ya que si los educadores pierden la capacidad para jugar será muy difícil que puedan enseñar los contenidos escolares a través del juego o experiencias vivenciales (IPA Ed., 1996). Sería importante indagar sobre esta temática para futuros trabajos.

Se podría pensar que el juego, la experiencia educativa y el aprendizaje son conceptos relacionados con el campo de la salud. Como señala Moreno (2005, p.150) "la salud es un aspecto integral del vivir cotidiano" y es una tarea vital que cada persona asume a su modo. Es decir, la salud es un proceso activo en la búsqueda del bien-estar. El juego es capaz de contribuir a la salud ya que este conecta a los sujetos tanto con su mundo interno como con el mundo externo fomentando emociones positivas. Mientras que el aprendizaje escolar podría aportar a los sujetos conocimientos para poder transformar la realidad actuando sobre ella, tomando decisiones o desarrollando habilidades como ciudadanos autónomos. La experiencia educativa podría ser un medio para metabolizar estos conocimientos en vez de acumularlos como saberes enciclopédicos y un medio para conectar la cognición con la emoción. Se podría concluir que todos estos conceptos circunscriben al ser humano como ser integral, teniendo en cuenta que es un ser activo en permanente aprendizaje, o un ser "inacabado" (Freire, 2018, p.49).

Podría ser necesario tener en cuenta que el muestreo de esta investigación fue no probabilístico, por lo que quizás sería interesante en futuros trabajos seguir indagando acerca de las representaciones de estudiantes y docentes utilizando otro tipo de muestra. Además, para futuras investigaciones resultaría importante re-considerar de qué manera se juega dentro de las posibilidades que ofrece un medio ambiente socio-cultural determinado (IPA Ed., 1996). Por ello, se podrían estudiar variables que no se han considerado en esta indagación, como por ejemplo la perspectiva de género, la incidencia de las políticas públicas o el contexto socioeconómico de los actores institucionales, entre otras.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (1996). La zona de desarrollo próximo y el análisis de las prácticas educativas. En *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aiqué.
- Baquero, R. (2012). Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico. En M. Carretero, M. & Castorina, J. (eds) *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento* (pp. 61-86). Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades* (23-69). Facultad de Psicología 8/14 - 04/11/2018. Buenos Aires: Noveduc.
- Brooker L. y Woodhead M. (ed) (2013). *El derecho al juego*. Reino Unido: The Open University.
- Bugallo, L., Raimundi, M.J., Giménez, M., Cano, V., Vargas, Y., Tamay, M.E., González, M.A., Cataldi, S., Donatti, S. & Schmidt, V. (2016) *La Intervención Psicológica en el ámbito social-comunitario. Experiencias positivas en el aula para la promoción del bienestar y el desarrollo individual y colectivo*. Buenos Aires: Eudeba - Psicología.
- Cazden, C. (1991). Discurso en clase y aprendizaje del alumno y La interacción entre iguales: procesos cognoscitivos. En *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Dinello, R. (1990). *La expresión lúdico creativa*. Montevideo: Nordan
- Erausquin C. y D'Arcangelo, M. (2013). *Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos*. Buenos Aires: Facultad de Psicología UNLP y UBA. Ficha de Cátedra Psicología Educacional.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freud, S. (1919). *Obras Completas, CX: Más allá del principio del placer - 1919*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Góngora, L.C. y Cú Balán, G. (2007). Las estrategias de enseñanzas lúdicas como herramienta de calidad para el mejoramiento del rendimiento escolar y la equidad de los alumnos del nivel medio superior. En *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2007, Vol. 5, No. 5e.
- Gore, E. & Mazzini, M. (2010). El aprendizaje colectivo. En E., Gore & Mazzini, M., *Hacer visible lo invisible*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Hernández, F. (Coord.). (2011). *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- IPA Ed. (1996). *El juego: necesidad, arte y derecho*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Margulis, M. (2008). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Marty, F. (2002). El juego y sus implicaciones en la adolescencia. En M. Ulriksen Viñar (Ed.) *Pensar la adolescencia* (pp. 43-56). Montevideo: Trilce.

- Moreno, I. (2005). El juego y la salud. En *El juego y los juegos*. Buenos Aires: Lumen
- Niremberg, O. (2006). Adolescencia, capital social y construcción de ciudadanía y La participación de los adolescentes en proyectos y sus dimensiones más relevantes. En *Participación de Adolescentes en Proyectos Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- OMS (1998). Empoderamiento para la salud. En *Promoción de la salud, Glosario*. Ginebra: OMS
- Reyes Juárez, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Rodulfo, R. (1989). Las tesis sobre el jugar (I): Más acá del juego del carretel. Las tesis sobre el jugar (II): El espacio de las distancias abolidas. Las tesis sobre el jugar (III): La desaparición simbolizada. Las tesis sobre el jugar (IV): Pequeños comienzos de grandes patologías.
- Rodulfo, R. (2012). Parte 2: Tejidos del Jugar. En *Padres e Hijos*. (pp. 73-204) Buenos Aires: Paidós.
- Rogoff, B. (1997). Capítulo 6: Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En *La mente sociocultural*. Madrid: Colección de Cultura y Conciencia.
- Sarlé, P. (2012). Juego y educación infantil. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.
- Sarlé, P. (2010). *Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sulle, A. (2014). *Los enfoques socioculturales. Unidades de análisis y categorías que interpelan las relaciones entre aprendizaje escolar, contexto e intervención psicoeducativa*. Ficha de Cátedra. Publicaciones Centro Estudiantes Facultad de Psicología UBA.
- Silva Miguel, I.G. y Medianeira Tomazetti, E. (2014). La experiencia de ser alumno en las instituciones educativas formales. En *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, vol. 36, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 47-52 Brasil: Universidade Estadual de Maringá Maringá.
- Smolka, A.B. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial (pp.41-60).
- Tallis, J. (2012). *Juego y Salud*. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola
- Vigotsky, L. (1978). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. . El papel del juego en el desarrollo del niño. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial crítica.
- Winnicott, D. (1971). Objetos transicionales y fenómenos transicionales. El juego. La creatividad y sus orígenes. En D. Winnicott. *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa. (pp. 17-45; 61-77;93-116 ; 117-127; 179-193).
- Ynoub, R. (2015). El "Diseño de investigación": una cuestión de estrategia. En *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica (Tomo II)*. Versión breve.