

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2012.

# Jugar en la escuela. El juego como promotor de aprendizaje escolar e inclusión educativa.

Arrue, Carola.

Cita:

Arrue, Carola (2012). *Jugar en la escuela. El juego como promotor de aprendizaje escolar e inclusión educativa. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/419>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/eng>

*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>.*

# JUGAR EN LA ESCUELA. EL JUEGO COMO PROMOTOR DE APRENDIZAJE ESCOLAR E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Arrue, Carola

Secretaría de investigaciones, Facultad de Psicología, UBA

---

## Resumen

Este trabajo presenta algunas conclusiones de la tesis de maestría en Psicología Educativa “Sistemas de apoyo al aprendizaje escolar: el caso de los talleres de juego en el aula”; enmarcada en el proyecto UBACyT: “Aprendizaje situado. Nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad”. Desde una perspectiva etnográfica, se indagaron talleres de juego realizados entre 2007 y 2010 en primer ciclo de dos escuelas de gestión estatal, en articulación con una Asociación Civil.

Se triangularon entrevistas en profundidad, observaciones participantes, entrevistas adaptadas in-situ, documentos escritos y material obtenido a través de procedimientos no intrusivos (filmaciones). Se analizó el proceso de constitución de los talleres como sistemas de actividad específicos (Engeström, 1999), atendiendo a sus continuidades y discontinuidades con la actividad áulica cotidiana y con los contextos de aprendizaje extraescolares.

Se caracterizó su potencialidad para promover procesos de apropiación participativa (Rogoff, 1997) y de entramado entre distintos tipos de conocimiento (Cazden, 2010); favoreciendo la inclusión educativa.

## Palabras Clave

Juego, aprendizaje situado. Inclusión educativa, sistemas de actividad.

## Abstract

PLAYING AT SCHOOL. PLAY AS SCHOOL LEARNING AND EDUCATIONAL INCLUSION PROMOTER.

In this work we present some conclusions of our thesis work for the master thesis in Educational Psychology: “School learning support systems: the case of play workshops in the classroom”. The research was framed in the UBACyT project: “Situating learning: new pedagogical formats. Activity and interactivity systems”. From an ethnographic perspective, we studied play Workshops that were conducted in the classrooms of first to third grade of two public schools, between 2007 and 2010. The Workshops were framed in a conjunct Project between these schools and a children’s Rights organization.

We triangulated in depth interviews, interviews adapted in-situ, written documents and materials obtained through non-intrusive techniques such as video recordings. The workshops were analyzed in their process of becoming specific activity systems (Engeström et. al., 1999), paying attention to their continuity and discontinuity relationships with other learning contexts such as the quotidian

classroom and non-school settings.

We characterized the Workshop’s potential to promote participatory appropriation processes (Rogoff, 1997) and the inter-weaving between different kinds of knowledge (Cazden, 2010); thus favouring educational inclusion.

## Key Words

Play, situated learning, educational inclusion, activity systems.

## Introducción

En los últimos 10 años, los tradicionales indicadores de “fracaso escolar” (repitencia, sobreedad y abandono interanual) (Teriggi, 2009) han ido disminuyendo progresivamente en las escuelas primarias de Argentina (la tasa de repitencia total del país, por ejemplo, descendió de 6,56% en 2003 a 4,69% en 2009[i]). Estas cifras darían cuenta de una progresiva mejoría en la capacidad de las políticas sociales, y en particular de la política educativa, para aumentar la retención escolar y garantizar a los niños/as la posibilidad de construir trayectorias educativas completas. Sin embargo, en las escuelas que reciben población en situación de pobreza y vulnerabilidad social, estos indicadores siguen siendo más elevados que en las demás regiones. En la región educativa 9 de la Provincia de Buenos Aires, que abarca varias localidades ubicadas en el tercer cordón de pobreza del conurbano bonaerense (entre ellas la zona donde se desarrolló la experiencia que aquí se analiza), la repitencia fue en 2008 del 5,9% en promedio; y del 8,1% en las escuelas de gestión estatal[ii] (a las que asiste la población en condiciones de mayor vulnerabilidad). La repitencia y el abandono interanual, además, continúan concentrándose en primer grado. En 2009, la tasa de repitencia ascendió a 7,54% para primer grado en el total del país (no contamos con datos discriminados por grado para las regiones educativas de la provincia de Buenos Aires). Según estudios ya clásicos, este fenómeno ocurre en parte porque los docentes ponderan el logro de la alfabetización convencional por parte de los niños, en detrimento de los avances en el proceso de alfabetización (Elichiry, 1991; Ferreiro, 1987). Por otro lado, continúan registrándose intervenciones psicoeducativas centradas en el individuo, que legitiman la caracterización de los niños que parecen no ajustarse a “lo esperable” como “niños con problemas” (Aizencang y Bendersky, 2009).

Recientemente, el Ministerio de Educación argentino emitió una serie de disposiciones a través de las cuales se intenta abordar esta problemática[iii]. Entre otras medidas, se propone anular la repitencia del primer grado. Creemos que se trata de un paso necesario e importante para mejorar la retención escolar. Sin embargo, la inclusión educativa real supone que los niños no solamente asistan a la escuela, sino que además aprendan los contenidos y saberes trabajados allí.

En este marco, se torna relevante el estudio de experiencias que intentan ser transformadoras de la cotidianeidad escolar, tendientes a mejorar la inclusión educativa de los niños/as en situación de vulnerabilidad social mediante la vía de enriquecer y promover sus aprendizajes. Según diferentes estudios (Elichiry, 2004; Baquero, 2001; Nicolopolou y Cole, 1993) la construcción de aprendizajes no depende solamente de las capacidades individuales de los sujetos, sino también, y en gran medida, de las condiciones de participación que les propone la situación educativa. Los sistemas de actividad que se configuran en el contexto escolar son, desde esta perspectiva, un factor explicativo de gran importancia al indagar los procesos de construcción del éxito y el fracaso escolar (Perrenoud, 1999).

Se presentan aquí algunas conclusiones del estudio de caso de talleres de juego realizados entre 2007 y 2010 en las aulas de primer ciclo de dos escuelas estatales. Desde una perspectiva etnográfica, se exploraron las continuidades y discontinuidades del sistema de actividad conformado en los talleres con la actividad áulica cotidiana. Se realizó una descripción analítica del sistema de actividad de los talleres de juego, atendiendo a su carácter situado en el contexto escolar. Para ello, se triangularon entrevistas en profundidad, observaciones participantes, entrevistas adaptadas in-situ (conversaciones), documentos escritos y materiales obtenidos a través de procedimientos no intrusivos (filmaciones). En el análisis, se prestó particular atención a la potencialidad de este dispositivo para promover el entramado de diferentes tipos de conocimiento (Cazden, 2010) y para erigirse en espacio de construcción de aprendizajes por parte de niños/as y adultos.

### **Tramar el juego en la escuela**

Al abordar el aprendizaje y el desarrollo humanos desde la perspectiva de la psicología cultural (Cole, 1999; Chaiklin y Lave, 2001; Elichiry, 2010) es pertinente atender a su carácter situado y a la vez distribuido entre los sujetos y los diferentes elementos que configuran el sistema de actividad en el que participan (Salomon, 2001). Los sistemas de actividad constituyen un entramado complejo entre las reglas, los sujetos, los modos de uso específicos de los artefactos mediadores, el objeto o sentido de la actividad, la división del trabajo y la comunidad que regula la práctica, con su historia y sus luchas (Engeström, et. al., 1999; Engeström, 2008). Cada sistema de actividad propone y aloja diferentes modos de participación de los sujetos. Por ello, puede ser caracterizado como un contexto específico de aprendizaje. Esta perspectiva teórica, que retoma y profundiza los desarrollos de la psicología socio-histórica postulada por Vigotsky (2000), explica que diferentes contextos de aprendizaje promueven distintos cursos y destinos en el desarrollo de los sujetos. En función de ello, al analizar los “talleres de juego en el aula” se atendió al tipo de participación que proponían a los sujetos y, en estrecha relación con ella, al aprendizaje y desarrollo de estrategias cognitivas que promovían. En escuelas cuyas prácticas educativas respondían más o menos uniformemente al modelo instruccional de la “transmisión de conocimiento por parte de otros” (Rogoff, 1994), interesaba observar si la inclusión de sistemas de actividad cercanos a la comprensión del aprendizaje como “transformación de la participación” (Rogoff, op. cit.) promovía o facilitaba la construcción de aprendizajes significativos.

Los talleres de juego fueron incluidos en las aulas escolares como parte de un proyecto articulado entre una Asociación Civil de derechos de infancia[iv] y dos escuelas estatales de la localidad de Cuartel V, en

el tercer cordón de pobreza del conurbano bonaerense. En el proyecto de la Asociación civil se enunciaba como objetivo general: “Mejorar la inclusión educativa de los niños y niñas”, entendida en términos de asistencia a la escuela y de aprendizaje efectivo. Según datos construidos en base a los registros de asistencia por las escuelas y el equipo de la asociación civil, el abandono interanual en primer ciclo ascendía al 11%. La repitencia y la sobreedad también eran elevadas. Cada escuela contaba con aproximadamente 350 alumnos en primer ciclo, y cada año había al menos 30 niños/as que repetían de grado, y otro tanto que abandonaba la escolaridad, generalmente después de dos o tres repitencias.

Las reglas de funcionamiento de los talleres al interior del dispositivo escolar fueron acordadas entre los directivos de cada escuela y el equipo de la asociación civil; estipulándose que funcionarían con frecuencia semanal, y que tendrían una hora – clase de duración. Durante esa hora, talleristas contratados por la asociación civil coordinarían la actividad en las aulas de cada grado de primer ciclo. Parte del acuerdo era que las docentes permanecerían en las aulas y participarían de los talleres junto a sus alumnos. Los talleres se incluyeron así en la escuela como un espacio específicamente dedicado al juego, rompiendo per – se con algunos de los determinantes duros de la lógica escolar tales como la supuesta simultaneidad en los aprendizajes, su carácter preeminente individual y descontextualizado y el rol preponderante del docente como poseedor-transmisor de conocimientos. Sin embargo, como condición para poder realizarse allí, los talleres se acomodaron a otros determinantes del dispositivo escolar: la organización de los grupos de niños/as por franjas etáreas, la obligatoriedad de permanencia para niños/as y docentes, el funcionamiento de la actividad al interior del espacio físico del aula.

Los artefactos mediadores privilegiados en los talleres fueron diferentes tipos de juegos. Los materiales seleccionados como equipamiento fueron juegos de tablero (“Damas”, “Ludo”, etc.); juegos de recorridos (“El juego de la oca”, etc.); juegos de memoria y reconocimiento visual (“Memotest”, “Lince”); juegos de construcción (“Rasti”, “Bloquis”, Maderas para armar circuitos, rompecabezas...); y juegos que exigían el desarrollo de estrategias anticipatorias de los movimientos del otro o de las consecuencias de las propias jugadas (ej: “El preso”, “Quién es quién”, “Rompehielos”, “Batalla naval”). Se incluyeron también “Equipos de letras”, y varios juegos que estimulaban el uso de la lectoescritura o el cálculo para su resolución (dominó dibujo-palabra; encastres con letras o números, etc.). Más adelante, se agregaron también libros de cuentos y materiales para dibujar o escribir.

El sentido de la actividad fue inicialmente acordado entre el equipo de la Asociación civil y los directivos de las escuelas. La propuesta de incluir talleres de juego respondió al intento de favorecer situaciones de conflicto sociocognitivo (Lerner, 1996); de aprendizaje en la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978/2000; Baquero, 1996); y procesos de participación guiada y apropiación participativa (Rogoff, 1997). Se buscaba además proponer a los niños y niñas, muchos de los cuales no habían asistido al jardín de infantes, la posibilidad de interactuar con materiales vinculados a la lectoescritura y el cálculo en una situación placentera y que los convocara como sujetos activos, bajo el supuesto de que ello favorecería el aprendizaje de esos contenidos. Se esperaba también propiciar en los niños/as la construcción de aprendizajes ligados al “oficio de alumno” (Perrenoud, op. cit.) tales como esperar turnos, sostener la atención sobre una misma actividad

por un tiempo prolongado, cooperar con otros, etc.

Por otra parte, se buscaba que la participación en talleres de juego permitiera a los docentes pasar de una mirada de déficit sobre sus alumnos, centrada en expectativas de logro, a otra centrada en los procesos de aprendizaje y la potencialidad de los niños/as. También que pudieran incorporar estrategias vinculadas al juego en sus prácticas cotidianas de enseñanza.

La división del trabajo entre niños/as, talleristas y docentes y la regulación colectiva de la práctica; fueron co-construidos a través del tiempo con la participación activa de los diferentes sujetos. Así, la participación situada en los talleres permitió visibilizar, revisar y en ocasiones redefinir algunos aspectos naturalizados de la cotidianeidad escolar. Por ejemplo: la distribución del mobiliario y de los sujetos en el espacio físico del aula (¿filas, grupos, organización colectiva en función de la tarea?), el papel del docente (¿jugar con los niños/as o irse a hacer otras cosas durante la “hora especial”?) y la caracterización de algunos niños/as como “con problemas” (¿jugando cuenta y escribe y “en el cuaderno no hace nada”[v!]).

El sentido de la actividad, también fue producto de la negociación cotidiana entre los sujetos, modificándose en cada escuela y resignificando los acuerdos iniciales entre la asociación civil y los directivos. Mientras que para los niños/as los talleres se erigieron en espacios vinculados al disfrute del juego genuino (es decir: autotético) y para los talleristas eran un dispositivo valioso para promover su aprendizaje en tanto que sujetos activos; para algunos docentes fueron un espacio en el que “enseñar de otra manera”[vi] o incluso enriquecer como enseñantes el juego de sus alumnos/as. Para otros continuaron siendo una “hora especial” en la que se iban del aula o se dedicaban a otras tareas.

El análisis de estos aspectos da cuenta de los diferentes procesos de negociación de lógicas que definen la viabilidad de propuestas transformadoras al interior del dispositivo escolar. Más allá de los necesarios acuerdos formales, son los procesos de participación de los propios sujetos protagonistas de la práctica (en este caso: talleristas, docentes y niños/as) los que determinan en gran medida la consecución de los objetivos que este tipo de experiencias se proponen.

En ambas escuelas, se observó que, una vez terminado el proyecto y retirados los talleres, el juego permaneció en la “continuidad relativa” (Rockwell, 2010) de la cotidianeidad escolar. Algunos docentes incorporaron los juegos a sus prácticas de enseñanza cotidianas, enriqueciendo las experiencias de aprendizaje escolar de sus alumnos/as. Algunos niños solicitaban y utilizaban los juegos durante los recreos, gestionando de manera autónoma un momento de aprendizaje colaborativo. Proponer estos u otros juegos a los niños/as fue incorporado como recurso para los días de lluvia (en que muchos faltaban a la escuela) o cuando faltaban profesores especiales; ligándose aquí el uso del juego a las estrategias de control disciplinar, pero a la vez (paradójicamente) manteniendo su potencial como juego genuino y promotor de aprendizaje. Así, podríamos definir al juego como un “objeto fugitivo” (Engeström, 2008), en la medida en que adquirió significados no previstos, trascendiendo las fronteras del taller y abriendo nuevas oportunidades de aprendizaje a los sujetos.

### **Jugar en la escuela: ¿para qué?**

Desde la perspectiva Piagetiana (Piaget, op. cit.), el juego es una de las actividades mediante las cuales los niños construyen sus estrategias cognoscitivas, en interacción con los objetos y con su entorno social. Las etapas del juego que caracteriza este autor, dan cuenta de la evolución del niño desde un pensamiento “egocéntrico” hacia la posibilidad de co-operar con otros (Piaget, 1995).

Vigotsky (1933) plantea que el juego constituye una “situación imaginaria” que crea zona de desarrollo próximo y cumple un rol transicional en el desarrollo del niño/a. Le permite avanzar en la construcción de una realidad basada en situaciones sociales más que en objetos o situaciones perceptibles. Los juegos tradicionalmente llamados “de reglas” conllevan, para este autor, situaciones imaginarias implícitas.

Ambos autores coinciden en señalar que el juego en interacción con pares promueve en los niños/as el desarrollo de la capacidad de convivencia social en base a reglas co-construidas colectivamente. En el mismo sentido, Elkonin (1980) señala que el juego con pares es más fecundo en la promoción del desarrollo psicológico que el juego solitario. Explica que el juego colectivo cuenta “... con posibilidades inagotables para reconstituir las relaciones y vínculos que entablan las personas en la vida real” (p. 261).

Sin embargo, al introducirse el juego en la escuela muchas veces ve mermado su potencial como generador de aprendizaje y desarrollo. Ello responde a que generalmente es utilizado con fines didácticos, orientados por “expectativas de logro” vinculadas al trabajo escolar. En estos casos, el juego pierde su carácter autotético (Aizencang, 2005; Pavía, 2006; Sarlé, 2006 y 2008) y se transforma en “actividades con disfraz lúdico” (Aizencang, op. cit.: 150). Aizencang (op. cit.) señala que dichas actividades han de ser valoradas como intentos de incluir el juego en las escuelas, aún si pierden en parte su potencial para promover aprendizaje y desarrollo. Señala, sin embargo, que la posibilidad de enriquecer el juego a través de la enseñanza sería más eficaz para promover aprendizaje y desarrollo en los niños/as.

Al analizar los talleres de juego, la finalidad con que se introdujo el juego en las aulas, vinculada al sentido de la actividad colectivamente construido; fue caracterizada como un aspecto crucial para determinar su posible impacto en el aprendizaje y la inclusión educativa. Se observó que en las aulas donde las docentes participaron del taller y construyeron una valoración positiva del juego genuino como promotor de aprendizaje; hubo mejores logros en el rendimiento de los alumnos/as y en las capacidades docentes para alojar la diversidad, observar las potencialidades de sus alumnos/as y ponderar los procesos de aprendizaje por sobre los “logros esperados”.

### **Tramar el aprendizaje: jugando en la escuela**

Cazden (2010) señala que la inclusión educativa, particularmente con niños/as cuyas culturas familiares difieren de la cultura escolar, está ligada a la posibilidad de entamar los conocimientos extra-escolares de los niños/as con aquellos que la escuela se propone promover. Este aspecto, ligado a la posibilidad de capitalizar los saberes previos (Lerner, op. cit.) y los fondos de conocimiento extraescolares (Moll y Greenberg, 1993) construidos por los niños/as, es fundamental para generar mejores oportunidades de aprendizaje escolar.

En los talleres de juego se observó el entramado de conocimientos del tipo nuevo – conocido (por ejemplo cuando los niños jugaban con

materiales ya conocidos por ellos a nuevos juegos); individual – social (por ejemplo cuando diferentes niños resolvían colaborativamente una tarea) y científico – cotidiano (por ejemplo cuando los niños debían aprender los nombres científicos de las partes del cuerpo para jugar el juego de “la operación”). También se observó en los docentes la posibilidad de “tomar el hilo de la práctica” (Cole, 1999) propuesta en los talleres, para entamarlo con la oferta de actividades en el aula cotidiana (por ejemplo, maestras que armaron “el juego del supermercado”, “loterías de animales”, “crucigramas”, etc. como propuestas pedagógicas “con tono lúdico”).

Los talleres funcionaron también como espacios de exploración de contenidos vinculados a la lecto-escritura y el cálculo (letras, números, construcción de palabras o frases, comprensión de textos leídos, sumas, restas...); permitiendo a los niños/as su aprendizaje contextualizado y ligado a una actividad propositiva diferente del “trabajo escolar”.

Así, los talleres parecen haber constituido un espacio propicio para el “intercambio de fondos de conocimiento” escolares y extraescolares (Moll y Greenberg, op. cit.), ofreciendo dentro de la propia escuela un sistema de actividad más cercano a la comunidad de aprendices (Rogoff, 1994) propia de los aprendizajes extraescolares que al tradicional “aislamiento” que proponen las prácticas escolares tradicionales.

### **A modo de conclusión: jugar a incluir-nos**

El análisis de la experiencia de los talleres de juego en el aula pareciera indicar que, aún si “algunas de las condiciones propias que distinguen a la actividad lúdica entran en cierta tensión a la hora de pensar la inclusión del juego en situaciones de enseñanza y de aprendizaje escolar” (Aizencang, 2005: 27), este tipo de propuestas resultan beneficiosas para promover la inclusión educativa real. La utilización de la actividad como unidad de análisis (Engeström et. al., op. cit.) resulta fecunda para atender a la complejidad de los fenómenos en estudio, y brinda la oportunidad de apreciar los diferentes factores que hacen a la construcción de aprendizajes situados en contextos específicos, tales como la escuela.

El trabajo realizado nos permite distinguir algunos aspectos de interés para el diseño de intervenciones pedagógicas o psicoeducativas que se propongan mejorar las condiciones de alojamiento de la diversidad e inclusión educativa en las prácticas escolares:

-La potencialidad del juego genuino (que es, por definición, autotélico), y del lugar de la enseñanza como enriquecedora del juego, para promover el aprendizaje y la inclusión educativa de los niños y niñas.

-La potencialidad de los espacios de juego para hacer visibles los procesos de aprendizaje de los niños/as, permitiendo a los docentes correrse de la tradicional mirada de déficit.

-La pertinencia de visibilizar e incluir las voces de los diferentes sujetos implicados en la práctica en la negociación del sentido de la actividad; para que esta sea viable y se aproxime a la consecución de los objetivos propuestos (con los acuerdos formales no basta).

-La necesidad de atender a las reglas propias del contexto “huésped” (en este caso, la escuela) y de entamar en ellas el dispositivo propuesto, asumiendo las contradicciones como motores para la

negociación de lógicas.

-La necesidad de avanzar hacia la construcción de colectivos o comunidades de aprendizaje (Rogoff, 1994), centrados en la resolución participativa de tareas que sean convocantes para sus diferentes integrantes (tanto niños/as como adultos). Incluir supone incluir-nos: no basta con pensar en “incluir a los niños/as con dificultades”... ¡el aprendizaje se construye en un colectivo donde los diversos sujetos participamos!

-La importancia de garantizar un estatus de “sujeto activo” a todas las personas implicadas en la actividad; como condición para generar procesos de participación guiada y apropiación participativa.

-La potencialidad del juego para abrir espacios inesperados de interacción y de aprendizaje al interior del dispositivo escolar.

-La pertinencia de diseñar las prácticas e intervenciones como procesos que se construyen con otros; y no como acciones puntuales.

Estos son tiempos en que la inclusión educativa es objeto de atención y discusión tanto en los ámbitos académicos como en los gubernamentales, y en los que a nivel internacional encontramos intentos de imponer modelos eficientistas que empobrecen las oportunidades de aprendizaje escolar (Nicolopolou, 2010; Tragetton, 2004). Consideramos que el intento de identificar los microprocesos a través de los cuales el juego, potente promotor de aprendizaje, se incluye en la cotidianeidad escolar; puede constituir un aporte para promover prácticas participativas y promotoras de aprendizaje en todos los sujetos que transitamos las escuelas. Particularmente, en los niños/as que viven en situación de pobreza y corren mayores riesgos de ser víctimas de exclusión.

[i] Fuente: DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa). Ver <http://diniece.me.gov.ar>

[ii] Fuente: Subsecretaría de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Ver: <http://abc.gov.ar>

[iii] Resolución 174/2012 sobre la regulación de las trayectorias escolares.

[iv] La Asociación civil El Arca. Ver: [www.elarca.org.ar](http://www.elarca.org.ar)

[v] Según comentaron las talleristas entrevistadas, varias maestras comenzaron a ver logros de aprendizaje en los niños identificados como “con problemas” a través del juego compartido con ellos.

[vi] Según expresó una docente al realizarle una encuesta de evaluación del taller.

### **Bibliografía**

Aizencang, N. y Bendersky, B. (2009). Acerca de las intervenciones psicoeducativas en la escuela: prácticas que posibilitan. En: N. E. Elichiry (comp.) *Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa* (pp. 57-74). Buenos Aires: JVE.

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

Baquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

Baquero, R. (2001). La Educabilidad bajo sospecha. En: *Cuaderno de Pedagogía Rosario*. Anio IV, Nro. 9, (pp. 71-85). Rosario.

- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En: N. E. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 61-80). Buenos Aires: Manantial.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata. (Original en inglés publicado en 1996)
- Elichiry, N. E. (1991). *Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Elichiry, N. E. (2004). Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos. En: N. E. Elichiry (comp.) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional* (pp. 15-26). Buenos Aires: Manantial.
- Elichiry, N. E. (2010). El contexto social de las prácticas de investigación psicoeducativa. En: N. E. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate* (pp. 15-24). Op. cit.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: A. Machado Libros. (Original en ruso: 1977).
- Engeström, Y.; Miettinen, R.-L. y Punamaki, R. (1999). *Perspectives on Activity Theory. Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2008) *The future of activity theory: a rough draft*. Conferencia presentada en el Congreso ISCAR (International Society for Cultural and Activity Research), San Diego. 8 al 13 de septiembre de 2008.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En Castorina, A. et al. *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Moll, L. C. y Greenberg, J. B. (1993). Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza. En: L. C. Moll (comp.) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica a la educación* (pp. 371-402). Buenos Aires: Aique. (Original en inglés: 1990)
- Nicolopolou, A. y Cole, M. (1993). Generation and transmission of shared knowledge in the culture of collaborative learning: The fifth dimension, its play-world and its institutional contexts. En: E. A. Forman, N. Minick y C. A. Stone. (Eds.) *Contexts for Learning. Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 283-314). New York: Oxford University Press.
- Nicolopolou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. En: *Revista Human Development*. 2010. 53: 1-4. Disponible en: [www.karger.com/hde](http://www.karger.com/hde)
- Pavía, V. (2006). El juego que aquí interesa. En: V. Pavía (coord.) *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. (pp. 37-54). Buenos Aires: Noveduc.
- Perrenoud, P. (1999). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella. (Original en francés: 1932)
- Piaget, J. (1995). Comentarios sobre las observaciones críticas de Vigotsky. En: Lev S. Vigotsky, *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En: Nora E. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (op. cit.) (pp. 25 a 40).
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of Community of Learners. En: *Revista Mind, Culture and Activity*. Vol. 1, N° 4, Otoño de 1994 (pp. 209-229). Laboratory of Comparative Human Cognition. University of California. San Diego. USA.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 120-128). Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- Salomon, G. (2001) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu. (Original en inglés: 1993).
- Sarlé, P. (2006) *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Teriggi, F. (2009). El fracaso escolar desde una perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 50 (2009) pp. 23-39.
- Trageton, A. (2004) *Playful computer writing Grade 1 – 3 (6 – 9 years)*. Writing to read (1999 – 2002) (2002 – 2005...). 23. ICPC World Play Conference. 15 – 17 de septiembre de 2004. Cracovia. Polonia.
- Vygotsky, L. S. (1933). *Play and its role in the mental development of the child*. *Voprosy Psichologii*, 1996, N° 6. Traducción al inglés de Catherine Mulholland. Disponible en: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo. (Traducción de la versión en inglés publicada en 1978)