




EL JUEGO EN LA FORMACIÓN. LA RESISTENCIA DE LA CULTURA INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA

Play in education. The resistance of university institutional culture

Juan Facundo Brero
Universidad de Buenos Aires, Argentina
 juanfacundobrero@gmail.com

María Soledad Manrique
Universidad de Buenos Aires, Argentina
 solemanrique@yahoo.com

Sofía Schiavo
Universidad de Buenos Aires, Argentina
 sofiaschiavo@hotmail.com.ar

Recibido: 10 de diciembre de 2023
Aceptado: 20 de marzo de 2024
Publicado: 1 de julio de 2024

Cita sugerida: Brero, J. F., Manrique, M. S., Schiavo, S. (2024). El juego en la formación. La resistencia de la cultura institucional universitaria. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2(19), 20-36.

RESUMEN

Nos preguntamos acerca del sentido que tomó una experiencia de juego de simulación para docentes y estudiantes de una Cátedra Universitaria en Argentina. Luego de la experiencia se realizaron entrevistas en profundidad a doce estudiantes y cuatro docentes. Las categorías inductivas permitieron comprender el sentido que toma el juego para los participantes y las dificultades que se presentan al llevarlo a cabo. Los resultados muestran que ante una situación de extrema demanda prevalecen modos conocidos del ejercicio del rol que obturan la coexistencia de la experiencia lúdica y la formativa. Interpretamos estos resultados en términos de la cultura institucional universitaria.

Palabras clave: Juego – Formación universitaria – Cultura institucional – Significaciones imaginarias – Modo.

ABSTRACT

We asked ourselves about the meaning of a simulation game experience for teachers and students of a University Chair in Argentina. After the experience, in-depth interviews were conducted with 12 students and 4 teachers. The inductive categories allowed us to understand the meaning that the game takes for the participants and the difficulties that arise when carrying it out. The results show that faced with a situation of extreme demand, well-known modes prevail in the exercise of the role that undermine the coexistence of the playful and the formative experience. We interpret these results in terms of university institutional culture.

Keywords: Game – University training – Institutional culture – Imaginary meanings – Mode.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo busca analizar las condiciones de posibilidad de la experiencia lúdica en el marco de la educación superior. Con tal fin, analizamos una experiencia de formación que incluyó un juego de simulación en el nivel universitario. Se trató de lo que llamamos el “juego del asesor”, que tuvo lugar durante un cuatrimestre en una materia que se ocupa de formar Licenciados en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la de la Universidad de Buenos Aires. Esta materia se enfoca principalmente en el análisis de situaciones de enseñanza, lo que permite comprender situaciones que habilitarán la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. En el campo profesional la realización de análisis de situaciones de enseñanza es llevada a cabo, entre otros, por asesores pedagógicos, cuya función es acompañar a docentes y contribuir con el desempeño de su tarea para optimizarlo. El juego invitaba a asumir precisamente ese rol profesional de manera simulada y desde allí transitar la cursada de la materia. Cabe destacar que dicha cursada se desarrolló durante el contexto de la pandemia por COVID-19, por lo que el dispositivo de formación se desarrolló enteramente en modalidad virtual.

A través de los sentidos otorgados a la experiencia por docentes y estudiantes accederemos a contenidos de la cultura institucional universitaria en Argentina (Fernández, 1994). Reconocemos que los sentidos singulares otorgados a una experiencia sufren una multideterminación que proviene de la pertenencia a grupos y organizaciones regidas por pautas y modelos, y a la ubicación de cada uno dentro de la trama relacional de ese sistema. En efecto, situados en la línea francesa del análisis institucional, entendemos la cultura institucional como conjunto de productos materiales y simbólicos como el lenguaje, las representaciones, las producciones simbólicas, los conocimientos, las concepciones sobre la tarea, el modelo institucional, la novela institucional, la ideología y la identidad institucionales (Fernández, 1994). Estos productos materiales y simbólicos responden a rasgos más estables como la historia, los valores, las concepciones y se relacionan entre sí a través de tensiones de fuerzas que están permanentemente operando de modo dinámico. La dinámica implica siempre formas de resolución de la contradicción entre la demanda de conservar y la de transformar el contexto, y se resuelve volcándose al polo que acentúa los contenidos míticos referidos al pasado y su legitimación o volcándose hacia contenidos utópicos referidos al futuro (Mendel, 1972).

En el marco de la cultura institucional, los individuos construimos nuestras propias interpretaciones del mundo, esquemas organizadores que definen las condiciones de lo pensable y que producen subjetividad (Fernández, 2007). A estos sistemas de interpretación del mundo, Castoriadis (1989) los denomina significaciones imaginarias sociales. A través de ellas, los individuos somos producidos como individuos sociales capaces de participar en el hacer y en el decir de un colectivo. Las significaciones imaginarias operan en lo implícito, conservan lo instituido, pero también conllevan la potencialidad instituyente.

Al preguntarnos acerca de los sentidos que tomó una experiencia formativa que involucra un juego de simulación en la universidad, nos enfocamos en las significaciones imaginarias en torno al jugar y a la formación y, en definitiva, en las condiciones de posibilidad de una experiencia lúdica como parte de la formación. Concretamente nos formulamos las siguientes preguntas: ¿Qué entienden que están haciendo los profesores cuando habilitan a los estudiantes a jugar? ¿Qué entienden que están haciendo los estudiantes cuando se ubican dentro del juego propuesto? ¿Qué condiciones habilitan el juego, a su criterio? ¿Cuáles lo obstaculizan? ¿Qué impacto tiene el participar del juego según los estudiantes? ¿Qué impacto advierten los profesores? Esperamos que los resultados del trabajo nos permitan pensar las formas particulares que asume el juego en contextos de formación, si acaso pueden continuar llamándose juego o deberíamos encontrar un nuevo nombre para designarlas y, lo que es más importante, que nos ayuden a pensar las condiciones de posibilidad de la experiencia lúdica en la formación, en el marco de la cultura institucional universitaria de Buenos Aires.

DESARROLLO

Marco teórico y antecedentes

Imaginario social y significaciones imaginarias

Una sociedad es un sistema de interpretación del mundo -un imaginario social- que inventa significaciones imaginarias y procedimientos, no solo para hacer cosas sino para formar individuos (Castoriadis, 1989). Las significaciones imaginarias son esquemas organizadores que definen las condiciones de lo pensable, que permiten el anclaje entre individuo e institución y que producen subjetividad (Fernández, 2007). Cuando un individuo es entrevistado, estas significaciones imaginarias pueden ser identificadas.

Las significaciones imaginarias se internalizan como normas que regulan la percepción sin ser puestas en duda. Su potencia reguladora deviene del hecho de que se apoyan en vínculos internos con las primeras imágenes de autoridad. Ajustarse a esas normas internas permite obtener seguridad y pertenencia y evitar el riesgo imaginario de ser expulsado y considerado un extranjero en relación con el grupo. De esta manera, las significaciones imaginarias conservan lo instituido y mantienen unida a una sociedad o grupo haciendo posible su continuidad y su cohesión. Además de esta dimensión instituida del imaginario social, Castoriadis (1989) sostiene que las significaciones imaginarias también tienen una potencialidad instituyente cuando son puestas en visibilidad.

Algunas de las significaciones imaginarias son centrales. Es decir, en torno a ellas se organiza todo un grupo de significaciones. El cambio en estas significaciones imaginarias centrales acarrea cambios en otras de las significaciones de un sistema y conlleva nuevas prácticas sociales y nuevas prácticas de sí. Dentro de esta línea, es posible interpretar cualquier propuesta novedosa que conlleve cuestionamientos a ciertas significaciones imaginarias centrales como una invitación a la negociación entre lo instituido y lo instituyente.

La formación

Existen múltiples líneas desde las cuales la formación es caracterizada. Lo que todas ellas tienen en común es la alusión al cambio, a la transformación, al paso de una forma a otra para articular saberes y actitudes que permiten al individuo actuar en un campo socialmente reconocido como especializado en la producción de cierto tipo de transformación de lo real (Barbier, 1999). Este proceso intrasubjetivo se apoya en un proceso intersubjetivo específico que puede ser entendido como mediación de un tercero. El lugar de tercero puede ocuparlo un texto, una teoría o una persona, como el formador. El rol del formador como mediador de la formación consiste en guiar y acompañar un proceso de cambio que depende de la autonomía del sujeto en formación (Souto, 2016; Manrique, 2019).

El juego

Tomando un posicionamiento teórico psicoanalítico, consideramos el jugar como una experiencia que ocurre en relación con algo o alguien, que integra realidad externa y realidad interna, que se caracteriza por asociarse a un estado placentero (Rodulfo, 2013) y a una actividad desinteresada. Por su parte, Winnicott (1986) lo concibe como el hecho capital de la existencia psíquica, una "emergencia incondicionada", espontánea. Desde una mirada filosófica, Gadamer (1991) lo caracteriza como un impulso o movimiento libre que da cuenta de la fuerza de lo vivo por expresarse. Siguiendo a Scheines (1998), reconocemos que es un fin en sí mismo y no un medio, es decir que la mirada lúdica despoja al objeto de su función fija: jugar implica entregarse a una búsqueda errática (Scheines, 1998). Tomando los aportes que, desde la pedagogía, realiza Sarlé (2010), entendemos que el juego implica un modo de construir sentido. Jugar es fundar un orden o legitimarlo, oponiéndose a la reproducción, remitiendo a lo creativo.

Huizinga (1972), desde una mirada historiográfica, define al juego como una acción libre ejecutada "como sí" y sentida como situada fuera de la vida corriente. Sin embargo, puede absorber completamente al jugador que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y espacio y que se desarrolla en un orden sometido a reglas. Va acompañado de una sensación de tensión y de alegría. A su vez, diferencia el juego y lo serio señalando que "lo serio trata de excluir el juego, mientras que el juego puede muy bien incluir en sí mismo lo serio" (Huizinga, 1972, p. 17). Es posible tomarnos seriamente el juego, tanto en términos del seguimiento de las reglas como en relación con la actitud de concentración que involucra.

Por su parte, Caillois (1986) estudió el juego en la vida adulta incorporando los juegos de azar y de apuestas que Huizinga (1972) habría excluido. Si bien su enfoque estructuralista le permite hablar de características esenciales del juego, no va de la

mano con el enfoque en que lo abordamos en este trabajo. Para nuestro estudio resulta interesante recuperar su preocupación tanto por las formas que toma el juego cuando es jugado por los adultos de una sociedad, como por los modos de jugar que distingue: uno caracterizado por la improvisación y el desenfreno (Paideia) y otro relacionado con el desafío de lograr una prueba mediante destreza (Ludus). Esta preocupación por los "modos" será retomada más adelante por investigaciones en el campo de la educación física, que reseñamos, y por nosotros.

El juego en la formación

Existe una importante línea actual que considera al juego en la formación universitaria como una técnica de enseñanza que promueve el aprendizaje activo. En las últimas décadas se ha documentado su incorporación en diversos ámbitos formativos como la formación de docentes y de otros profesionales, sobre todo de arquitectos e ingenieros y de estudiantes de administración y economía, de ciencias sociales, jurídicas y de la salud. Al respecto, Lozada-Ávila y Gómez (2017) ofrecen una revisión sistemática desde el 2000 al 2017. Se le ha dado el nombre de "gamificación" a esta incorporación de elementos y mecánicas usualmente asociados al juego, a situaciones ajenas al mismo, como la enseñanza (Landers y Callan, 2011). A estos juegos los designan juegos serios o juegos educativos y los caracterizan como juegos de simulación en los que se intenta reproducir la complejidad de los vínculos que tienen lugar en los ambientes reales de trabajo, permitiendo comprender dicha complejidad y entrenar la toma de decisiones (Mogrovejo et al. 2019). Desde esta concepción se hace hincapié en su carácter finalista asociado a la consecución de un fin. Esto implica que existe un objetivo claro y una retroalimentación rápida. En esta concepción, la cuestión de la participación voluntaria como rasgo característico del juego mencionado previamente, pasa a ser irrelevante.

A partir de estas ideas, se ha planteado que el juego puede complementar o incluso reemplazar los esquemas de enseñanza tradicional (Lozada-Ávila y Gómez, 2017; Carreras, 2017) o incluso emplearse para la evaluación de los aprendizajes (Luna-Castro et al. 2021). Todos estos estudios se basan en la idea de que "se aprende mejor jugando", que es posible promover mayores niveles de compromiso, involucramiento, motivación, entusiasmo e inspiración en los estudiantes a través del uso del juego. Las propuestas van desde invitaciones a aprender en forma lúdica, hasta el extremo de convertir directamente las situaciones de enseñanza en juego. Hay bibliografía que plantea los límites de la propuesta de la gamificación (Ardila-Muñoz, 2019).

Hay investigaciones que desde la educación física realizan aportes significativos a la relación entre el juego y la formación superior. Pavía (2008), mediante un proyecto de investigación-acción, estudia los procesos transpositivos a través de los cuales se reproduce la cristalización de las formas que adquieren los juegos y los modos de ser jugados, revisando críticamente qué del jugar es un saber por enseñar y qué del jugar termina siendo un saber enseñado en el contexto de una clase de educación física. Por un lado, el autor se refiere a una forma para identificar la configuración general de un juego determinado (Pavía, 2008). La forma del juego, entendida como una unidad estructurada, es la que regula las acciones de los jugadores. Por otro lado, el modo remite a la manera particular que elige cada jugador

de sumergirse en una situación de juego. Desde este marco teórico, forma y modo son entendidas como categorías de análisis que, a nivel fáctico, configuran una relación especular permeable al contexto en el cual se sitúan. La forma de un juego es construida en una cultura, en un contexto histórico y social determinados; y la libertad de elegir la manera de jugarlo por parte de los individuos, el modo, está situada en dicho contexto y es aprendida en esa cultura.

Por su parte, Ariza Vanegas y Sánchez Buitrago (2015) realizan su investigación siguiendo un método cualitativo, hermenéutico interpretativo de tipo exploratorio, intentando conocer cuáles son las creencias sobre el juego en docentes de dos programas de formación de maestros para la educación inicial en Colombia. Identifican que el sistema de creencias que tienen los docentes sobre el juego no se corresponde necesariamente con las prácticas que desarrollan en el aula, las que sí parecen relacionarse directamente con la propuesta institucional.

Juegos de simulación

La utilización del juego en la formación universitaria aparece mayormente vinculada a propuestas de simulación y de juego de roles. Si bien se lo aborda desde distintos enfoques y disciplinas, existe un acuerdo sobre su potencial para promover aprendizajes significativos, promoviendo el pensamiento crítico y la adquisición de habilidades analíticas (DeNeve y Heppner, 1997; Gaete-Quezada, 2011; Krain y Lantis, 2006). Al mismo tiempo, se considera que el juego de roles favorece la asunción de ideas y posiciones distintas a las propias aumentando la comprensión y tolerancia de situaciones diversas (Ríos, 1993) y promoviendo la participación, el trabajo en equipo y la toma de decisiones (David, 1997; Porter, 2008).

Si bien en las últimas décadas los juegos han sido incluidos de forma creciente en ambientes educativos (Londoño y Rojas, 2021), hay quienes plantean que en los procesos de formación en la universidad, la incorporación de juegos de roles es aún poco frecuente y circunscrita a determinadas formaciones profesionales a pesar de sus ventajas (Suárez-Cretton et al., 2020).

Metodología

Desde una lógica comprensivo-hermenéutica y cualitativa (Sirvent, 2004), con el objetivo general de indagar acerca del sentido que tomó una experiencia de juego de simulación para docentes y estudiantes de una Cátedra Universitaria en Buenos Aires, Argentina, nos planteamos los siguientes objetivos específicos: Indagar las concepciones sobre el jugar en general y en el proceso de formación en particular, las propias experiencias ligadas al jugar, las formas observables que adquirió el juego planteado en la materia durante el proceso de formación, la opinión acerca de su impacto formativo y las condiciones medioambientales que facilitan y que obstaculizan el juego, ateniendo a los diferentes momentos de la cursada (especialmente a las instancias de evaluación). En este marco se llevó a cabo un estudio de tipo transversal, retrospectivo y exploratorio.

Participantes

Participaron de esta investigación cuatro docentes y doce estudiantes (elegidos al azar) de una materia de la carrera Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía

y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en Argentina. Los docentes llevan más de ocho años en el cargo. Los estudiantes se encuentran promediando el cursado de la carrera.

Técnicas de recolección y análisis de datos

Se realizó una entrevista en profundidad a cada uno de los dieciséis participantes, luego de concluir el segundo cuatrimestre de 2020. Cada entrevista fue desgrabada en su totalidad. Como procedimiento de análisis se recurrió al método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) para crear inductivamente categorías que permitieron construir un sistema para cada uno de los dos grupos de entrevistados: docentes y estudiantes. Luego de finalizado el análisis para cada uno de estos dos grupos, se cruzaron los resultados encontrados. El análisis fue realizado por los tres autores del trabajo y puesto luego en común asegurando la triangulación.

El juego del asesor

La materia Didáctica 2 tiene por objetivo general el desarrollo de habilidades de análisis de situaciones de enseñanza. Para lograrlo, los estudiantes trabajan en pequeños grupos con situaciones de enseñanza reales que son analizadas bajo la supervisión de los docentes en espacios de taller. Luego de finalizado el análisis, se lleva a cabo una devolución al docente cuya clase fue analizada durante el curso. Esta devolución es simulada y constituye una actividad que es entendida como un entrenamiento del rol profesional para los estudiantes.

En el año 2020 se planteó todo el trabajo de la materia antedicho como parte de un asesoramiento simulado al docente cuya clase se analizaba a lo largo del cuatrimestre. El juego imaginario al que se invitaba a jugar interpelaba a los estudiantes como si fueran un equipo de asesores durante toda la cursada, tanto en las actividades de análisis durante los talleres, como en las comunicaciones vía mail. El análisis de la clase por el cual los estudiantes son evaluados en la materia conformaría la base sobre la cual se realizaría la tarea de asesoramiento al profesor de dicha clase. Así, el juego imaginario del asesor se constituyó en eje de la materia.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, organizados en tres apartados: el primero expone la perspectiva de los docentes, el segundo la de los estudiantes y el tercero realiza una comparación entre ambos grupos relevando los principales puntos de contacto y diferencias respecto de sus concepciones sobre el juego en general y en la formación universitaria en particular.

El juego del asesor desde el punto de vista de los docentes

Con respecto a cómo conciben el jugar, los cuatro docentes comparten la idea de entrega y de espontaneidad. Relacionan el jugar con la pérdida de control, el dejar de lado la razón, el predominio de la exploración y la experimentación y, sobre todo, la sensación de placer y la alegría como emoción predominante. Aparece como opuesto a lo serio y a lo riguroso.

Con respecto a la relación que establecen entre el jugar y la formación, dos de ellos consideran al juego como un "espacio de transición" entre el mundo profesional

y la universidad, que requiere como condición necesaria la confianza y que favorece la grupalidad. Dos de ellos advierten escasa conexión entre los procesos formativos que tienen lugar en la universidad y el juego; señalan que este último tiene lugar sobre todo en nivel inicial y aseguran que la institución universitaria parece dificultar el juego. Consideran la técnica de simulación que se utilizó en el juego del asesor como algo diferente a lo que no se atreven a denominar juego, pero que vinculan con la adquisición de capacidades propia de la formación universitaria. Tres de ellos sostienen que habilita el ensayo y error.

Respecto de la relación personal de los docentes con el juego, solo uno de ellos se autopercibe predispuesto al juego en su vida cotidiana. Dos de ellos reconocen que han dejado de lado su vínculo con el juego al comenzar sus estudios universitarios y luego en su desarrollo profesional, a pesar de advertir que era una actividad placentera. Ambos sostienen que a partir de su trabajo docente en la materia en la cual se realiza esta investigación pudieron volver a conectarse con el juego.

Para los cuatro docentes, el juego del asesor propuesto a los estudiantes en 2020 cumplió una función similar: hizo de marco para que la propuesta pedagógica de la materia tuviera sentido. Es decir, que el análisis de las situaciones de enseñanza propuesto a los estudiantes tuviera un "para qué" vinculado al desempeño de un rol profesional.

En cuanto a su posicionamiento personal en "el juego de asesores", si bien los cuatro formadores valoran el juego, tres de ellos afirman que no lo sostuvieron durante cada uno de los encuentros con los estudiantes, sino que prevaleció el apoyo a la realización del análisis de situaciones de enseñanza por parte de los estudiantes (aquellos por lo cual estos son evaluados). Esto es considerado como el eje de su rol como coordinadores del taller de análisis. Perciben su rol como acompañantes de los cursantes en su deconstrucción del rol de estudiantes y su construcción de un rol profesional de analista.

En los momentos en los que propusieron el juego, se ubicaron por fuera de él, permaneciendo sin jugar ellos mismos. Solamente uno de ellos refiere haberse involucrado en el juego, asumiendo un rol imaginario que él mismo creó para jugar junto con el grupo, ubicándose imaginariamente como parte del "equipo de asesores". Los tres docentes que no se incluyen en el juego como jugadores activos, adjudican este modo de participación a limitaciones personales como la dificultad para soltar el control y entregarse a lo desprevenido, la falta de confianza en la simulación y la dificultad para tolerar la autonomía del estudiante, que incluye que este no acepte jugar. Tres de los cuatro docentes mencionan la cultura institucional universitaria como un factor obstaculizante para el juego, como si la universidad fuera un espacio únicamente ligado a la razón, en tanto en la universidad "lo que importa es la cabeza y uno se olvida un poco de lo corporal" o de cualquier otra cosa.

El juego del asesor desde la mirada de los estudiantes

La mayoría de los estudiantes coinciden en señalar que el juego no está demasiado presente en la universidad. Cuando se les pregunta concretamente por las situaciones de juego que experimentaron pueden citar como mucho una o dos en toda la carrera, siempre aisladas de los procesos de formación y como modos de hacer "presentaciones" (estudiante 1) o "romper el hielo". Hablan puntualmente del

“estereotipo de la universidad” asociado a la repetición de las ideas de alguien autorizado, “sentarse, escuchar, anotar e irte” (estudiante 2).

Algunos entrevistados establecieron una diferencia entre lo que sería hacer algo práctico, como opuesto a la teoría, y jugar. Hacer algo práctico no necesariamente sería equivalente a jugar, para ellos. En los espacios llamados “prácticos” muchas veces se hacen actividades como leer textos y asociar ideas o debatir, pero no las consideran juegos. El juego de rol del asesor fue interpretado por estos estudiantes en este mismo sentido, como una simulación, una actividad que era práctica pero no era un juego. Podemos inferir que esto responde a los sentidos que actualmente están asociados a la idea de juego. La mitad de los estudiantes mencionan la diversión y el entretenerse como algo propio del jugar, de modo que el juego vendría a “amenizar” situaciones en las que ellos participan, quedando el juego, en algunos casos, relacionado con lo cómico y el absurdo. Dentro de esta concepción se opondría el estar concentrado y aprendiendo, a la idea de diversión y de juego.

Más allá de esto, la mayoría reconoce que el juego en general es un recurso valioso y que “en educación lo queremos incorporar” (estudiante 3). Valoran las veces que recuerdan haber participado de situaciones lúdicas en alguna materia. Expresan el deseo de que existan más espacios lúdicos específicos conviviendo con espacios más tradicionales y de lograr que el juego esté más integrado dentro de cada materia porque encuentran que es una forma de aprender “sin darte cuenta de que estás aprendiendo” (estudiante 4), con menos esfuerzo y que habilita el intercambio de opiniones, conectarse con la situación y compartirla con otros. Encontrarse y conocerse con otras personas forma parte de lo que vivencian al jugar la mayoría de los estudiantes. De todas maneras, también señalan que debe ser habilitado mediante un clima de complicidad entre los participantes, un “ambiente lúdico”, que dé lugar al placer y la imaginación. Refieren que los profesores tienen poco conocimiento de cómo usar el juego y una actitud poco respetuosa del mismo que habría que cambiar para que este pudiera tener su lugar en la universidad. En su opinión, para que esto ocurra tendría que haber un cambio de actitud tanto de profesores como de estudiantes: “venimos con un enfoque muy normativo de cómo ir a clase y cómo estudiar” (estudiante 5).

Por otro lado, hubo también estudiantes (la minoría) que se mostraron reticentes a propuestas lúdicas en la universidad porque consideran que no es un ámbito para jugar, que el ámbito del juego es el ámbito privado o incluso que se trata de una cuestión de la niñez, reemplazada en la adultez por las responsabilidades y las presiones y su correlato de ansiedad. Estas personas encuentran (estudiante 6). Viven las propuestas lúdicas como una pérdida de tiempo y sostienen que no están bien planteadas: “la propuesta lúdica en realidad consiste en darle un afiche a un grupo de veinte personas para que hablen de cosas que no tienen idea, entonces hay tres que escriben y el resto decimos ‘ya fue, no me importa’” (estudiante 4).

En relación a cómo se posicionaron en torno a la propuesta de simulación en la materia, la mayoría señala que la cursada tuvo algo de entrada en el rol profesional y algo de consigna escolar. Solo algunos estudiantes expresan que se imaginaron en un futuro ejerciendo el rol, o se sintieron efectivamente ejercitándolo al menos en algunos momentos puntuales de la cursada: cuando eran interpelados como asesores en comunicaciones vía mail, o cuando se jugó efectivamente el roleplay en que se realizó

la devolución al docente en el espacio de simulación de grupo total, al final del proceso, pero no en los talleres. En la mayoría de los casos, sentían que simplemente estaban cumpliendo la consigna de la materia, analizando una situación de enseñanza. Aseveran que la propuesta lúdica se desdibujó con la vorágine de las lecturas, los avances y entregas solicitadas y la lógica de la evaluación que atraviesa cualquier materia en la facultad. Aunque la evaluación de esta materia se realiza a través de un portfolio grupal, el sentido de la tarea termina siendo cumplir con la materia, y eso resulta más fuerte que el asesoramiento en sí y el rol del asesor. Más que asesores se sienten alumnos. Esto se vuelve más evidente para algunos en los momentos cercanos a las entregas del portfolio. De todos modos, según expresa la mayoría, la posibilidad de experimentar el rol del asesor dentro del juego se vería más obturada por la dinámica de la tarea misma, la dificultad intrínseca de la tarea de análisis y el objetivo de lograr cumplirla, que por la evaluación en sí.

Por otro lado, aquellos estudiantes que identificaron el juego del asesor como tal, señalaron que implicó creatividad e incertidumbre, pero no goce y libertad, aspectos que también vinculan al juego. De hecho, refieren a emociones asociadas a la demanda que suponía el ejercicio del rol dentro del juego, que son lo contrario del disfrute. Sobre todo, mencionan el miedo por creerse imposibilitados de realizar la tarea que el juego demandaba (asesorar), por su falta de experiencia. Otros, en cambio, resaltan la diferencia que sienten en relación con otras materias. La experiencia, para ellos, parece haber sido altamente significativa, como lo denotan a modo de ejemplo estos comentarios: "Cuando lo lúdico atraviesa la cursada, ves en todos lados lo que estás estudiando en la materia" (estudiante 9) o "los nuevos aprendizajes siento que ya son parte mía" (estudiante 7).

Los estudiantes refirieron también a las funciones que cumplió el juego del asesor. Por un lado, todos mencionan que les permitió entender mejor para qué sirve y qué sentido tiene el análisis de una situación de enseñanza (habilidad que la materia entrena) y conocer un rol profesional como el de asesor y las demandas que conlleva, aunque algunos lo ensayaron y otros no. Quienes lo pudieron ensayar, dicen que pudieron "jugar a ser otros" y que pudieron constatar en qué aspectos tenían dificultades y en cuáles no. Además, en términos de la connotación emocional, quienes ensayaron el rol, indican que el juego les permitió autorizarse para salir del lugar del alumno y ubicarse como futuro profesional que tiene algo que aportar "porque no estamos repitiendo" (estudiante 10). Los ayudó a confiar en sí mismos y a descubrir si les gustaba o no el ejercicio de ese rol profesional en particular. Señalan también que les permitió apropiarse de los contenidos de la materia. Por el contrario, para quienes se mostraron reacios al juego en la universidad significó una pérdida de tiempo.

Con respecto a las condiciones que parecen haber obstaculizado el jugar, el grupo entero de estudiantes coincide en que la dificultad fundamental planteada fue la dificultad propia de la tarea y de los contenidos que la materia propone (comprender la teoría, interpretar el sentido de las situaciones observadas y redactar hipótesis que permitan hacer una lectura de esas situaciones valiéndose de la teoría), que implicó que la propuesta de ejercer el rol de asesor no fuera tomada como juego. La exigencia parece no ser compatible para muchos de los estudiantes con lo que identifican como "clima lúdico". Señalan que los ámbitos relajados y creativos que no buscan resultados

son los que promueven el juego. En la materia, en cambio, la exigencia generó ansiedades que no permitieron entrar en el juego. Esta exigencia parece haber sido experimentada en dos sentidos: por un lado, desde el posicionamiento de estudiante que necesita aprobar la materia: "Tengo que decirlo como le gusta a la cátedra, aunque no lo terminé de entender porque tengo que aprobarlo y porque sé que es difícil" (estudiante 11). Por otro lado, desde el posicionamiento del ensayo de un rol profesional se presentó la expectativa de "hacerlo bien" para reconocerse a sí mismos como competentes en aquello que les gustaría fuera su trabajo futuro. En algunos casos, inclusive identifican el roleplay como algo pesado y estresante en tanto sintieron que se les solicitaba algo para lo cual no estaban preparados: "no iba a saber jugar" (estudiante 12). Tanto en uno como en otro caso identifican la experiencia como "trabajo" y la contraponen al juego: "cuando hay una situación más funcional hacia un objetivo y empiezan a jugar nos ansiedades, estrés, preocupaciones, responsabilidades, como que se tiende a dejar de lado la parte del juego" (estudiante 12). Incluso emplean irónicamente el término "game over" para referirse a los momentos de mayor demanda de la tarea.

Los participantes indican otros factores que tampoco parecen haber contribuido con el clima lúdico: la falta de tiempo para asimilar los contenidos, el cansancio, la virtualidad, el no conocer antes a los compañeros y rasgos personales propios, como cierta rigidez que no les permite imaginar o el miedo a fallar en la evaluación. Entre los aspectos que parecen haber promovido el clima lúdico según los estudiantes lo primero y más citado fue la presencia de un docente que "funcione como árbitro del juego y marque la cancha" (estudiante 1). Se mencionan varias funciones asociadas al rol del docente facilitador del proceso: alguien que habilite, que ayude a empoderarse a través de interpelarlos en tanto asesores al dirigirse a ellos por mail o sincrónicamente; que admita el error (en relación con esto parece ser importante que no haya una respuesta correcta y esperada); alguien que te "dé una palmadita" (estudiante 8) para salir del espacio de confort; que funcione de guía, dando pistas, proporcionando cierto andamiaje para la realización de la tarea de manera "escalonada". En un caso se menciona también ese habilitarse como responsabilidad del estudiante. Otra de las características que habilitaría la posibilidad de juego según los estudiantes, es la confianza en el espacio de construcción de conocimiento: un espacio que se sienta "como una burbuja" (estudiante 1) a la vez que promueva la "sensación de realidad" (estudiante 8) con lo que se está haciendo, "porque al jugar se pierde el control" y "se expone algo propio" (estudiante 10), "pudiendo resultar una situación incómoda y vergonzante". Por último, mencionan la producción colectiva y el hecho de tener que decir algo propio que va más allá de repetir un texto, dando lugar a la propia subjetividad, como otros factores que contribuyeron con la participación en el juego y la sensación de estar jugando.

El juego del asesor desde la mirada de docentes y de estudiantes

Es posible establecer algunas relaciones, ya sea señalando puntos de contacto o bien de diferencias, entre lo manifestado por docentes y estudiantes. Las personas de ambos grupos tienden a conceptualizar la formación o bien aquello que entienden por juego, en lugar de hablar sobre su propia experiencia en torno al juego. En este punto, tanto docentes como estudiantes comparten su entusiasmo a la hora de dar

definiciones de juego y sus posibles (o imposibles) modos de relacionarse con la formación universitaria.

Al comparar las concepciones que docentes y estudiantes tienen del juego encontramos que coinciden en oponerlo a lo riguroso y serio, y ligarlo al disfrute. Pero muestran diferencias en cuanto a la manera de entender el disfrute: para los estudiantes se relaciona con la diversión, lo absurdo y lo cómico, mientras que para los profesores se vincula más con la pérdida de control. Mientras los estudiantes tienden a percibir la habilitación del juego como un impulso externo: "el juego debe ser habilitado" (estudiante 3), los docentes parecen reconocerse como protagonistas, cuando hablan de "habilitarse".

Tanto profesores como estudiantes se manifiestan sobre las relaciones entre la formación universitaria y el juego. En este aspecto es en el que mayores puntos de contacto encontramos. En ambos grupos conviven representaciones positivas sobre el potencial del juego en la formación, con la convicción de que aquel no encuentra lugar en la universidad. Entre los profesores el juego es considerado como un espacio "de transición" entre la universidad y la profesión, que también favorecería el desarrollo de la grupalidad. Al mismo tiempo, el juego favorecería la emergencia de saberes en situaciones de aprendizaje, permitiendo "probar y equivocarse (estudiante 8)", promoviendo una mayor tolerancia a la frustración ante los errores. Entre los estudiantes el juego aparece como un "recurso valioso en educación" que permitiría aprender con "menos esfuerzo"; y que promovería el intercambio de opiniones y el desarrollo del vínculo con pares, favoreciendo el "mantenerse conectado con la situación y compartirla" (estudiante 2). Tanto unos como otros valoran el juego en la formación, pero lo encuentran ausente en la universidad.

Con respecto a la propuesta lúdica, tanto profesores como estudiantes acuerdan en que se desdibujó en la vorágine de la tarea, su dinámica y su dificultad. Sin embargo, la mayoría de los profesores reconoció que la propuesta de juego del asesor se constituyó en un importante "marco de sentido" que facilitó un "para qué" a la tarea de analizar. En este sentido, cabe agregar que algunos estudiantes lo reconocieron como un juego que implicó creatividad e incertidumbre, pero que no produjo goce.

Los entrevistados también reconocen dificultades y limitaciones propias que no les habrían permitido "entrar en el juego". Los docentes mencionan la dificultad para soltar el control, para entregarse a lo desprevenido, para confiar en la simulación y para tolerar la autonomía de los estudiantes. Por su parte, algunos estudiantes sostienen que el juego del asesor les planteó ansiedades al verse desafiados como estudiantes a la vez que como futuros profesionales en ejercicio. Reconocen su propia rigidez y el miedo a fallar como obstáculos para dar lugar a la imaginación. Estudiantes y profesores mencionan la importancia de la confianza.

En ningún caso la pandemia y el contexto de aislamiento social, con la consecuente virtualización del dispositivo de formación, fue mencionado en las entrevistas como un factor influyente en la propuesta. La ansiedad mencionada, así como otras vivencias y emociones expresadas por parte de estudiantes y docentes, no fueron relacionadas con el contexto de aislamiento social.

Juego de simulación en la universidad

En primer lugar, parecería estar prevaleciendo el estudiantar, concepto clásico creado por Fenstermacher (1979), para referir al aprendizaje del ser alumno, y el "docentear", nuevo concepto que estamos incluyendo, inspirados en el anterior, para referir a la tarea del ser docente, por sobre el juego de simulación. Tanto el estudiantar como el docentear parecerían no ser del todo compatibles con la entrada a la simulación que el juego proponía. Podríamos pensar en la complejidad de la tarea de análisis que ambos grupos de entrevistados mencionan, como una de las condiciones esgrimidas como obstaculizadoras de la simulación. Ante tal dificultad, la simulación se abandona y se atiende a la tarea de análisis como tarea escolar. Ante una situación de extrema demanda con una evaluación como cierre, se retorna así al estudiantar y al docentear, modos conocidos de ejercicio del rol de alumno y de docente.

Tal como puede apreciarse en las entrevistas analizadas, la cultura institucional (Fernández, 1994) universitaria no incluye el juego como parte de su propuesta, sino que la misma está asociada a lo riguroso y lo serio como aquello que es valorado. Estas expectativas regulan el imaginario acerca de la función de una universidad y lo que se hace en ella, funcionan como marco de las representaciones sociales sobre las actividades y el quehacer en dicha institución. Así, regulan los modos de actuar y los marcos en los cuales esas acciones son interpretadas. Las respuestas de docentes y estudiantes nos muestran que sus modos de pensar están atravesados por estas significaciones imaginarias (Castoriadis, 1989). Dentro de estas significaciones imaginarias aparece también cierta desconexión de la adultez en relación con el juego, coexistiendo con el reconocimiento de la reconexión con él a partir de la propuesta de la materia.

En clave de instituido e instituyente, podríamos pensar lo instituido como aquel sentido que entiende lo adulto como carente de juego; y la capacidad instituyente de la propuesta lúdica, que en general la cátedra habilita, operando cuando dos docentes expresan haberse vuelto a vincular con lo lúdico dentro de la materia. El valor positivo atribuido a lo lúdico en ambos grupos de entrevistados nos habla también de aquello que estaría ya ingresando como un nuevo sentido por ser pensable, deseable. El juego en la universidad se manifiesta, así como contenido instituyente. Estaríamos ante la emergencia de lo que aún no se ha instituido, que es la posibilidad de aprender jugando a ser ese otro que en algún momento del desarrollo profesional se alcanzará.

Por último, podemos identificar la presencia en los entrevistados de una emoción fundamental que obstaculiza el juego, que fue identificada como ansiedad o miedo, adjudicada a diferentes causas; y una condición asociada a lo emocional y promotora del juego, que es la confianza.

Discusión

Realizaremos una articulación de los resultados de nuestro trabajo discutiendo las hipótesis centrales a la luz de trabajos antecedentes y de conceptos que ya hemos planteado en el marco teórico.

Los resultados de esta investigación, que muestran la valoración del juego y a la vez la verificación de su ausencia en la universidad, coinciden con los de otros trabajos en distintos países (Lozada-Ávila y Gómez, 2017; Carreras, 2017; Luna-Castro et al., 2021; Mogrovejo et al., 2019; DeNeve y Heppner, 1997; Gaete-Quezada, 2011;

Krain y Lantis, 2006). Incluso, nuestros resultados permiten comprender algunos de los motivos por los cuales, tal como observan Suárez-Cretton y colaboradores (2020), los juegos de roles son aún poco frecuentes en la universidad. Por otro lado, las significaciones imaginarias más o menos compartidas sobre el juego, que tienen los participantes, coinciden con los principales rasgos que Huizinga (1972) adjudica al juego en su definición de hace poco menos de un siglo.

Por su parte, las diferencias que encontramos entre participantes en sus maneras de definir el juego y el jugar nos ubican ante la emergencia de lo subjetivo frente a la invitación a jugar en la propuesta de formación. Se trata, a nuestro entender, de un giro hacia la vivencia de los estudiantes y docentes que es más fielmente designada a través del verbo jugar que del sustantivo juego. Algo de esta emergencia comenzó a identificar Callois (1967) al considerar el modo de jugar como una dimensión relevante en los estudios sobre el juego, históricamente centrados en las formas que este adquiere.

Esta relación entre la forma de los juegos y el modo de ser jugados, profundizada más actualmente por Pavía (2008) en su estudio sobre lo que los profesores de educación física de Argentina enseñan cuando enseñan a jugar, nos permite ubicar el interés de nuestro trabajo en el modo. El análisis del modo de experimentar el juego nos mostró cómo se impuso la lógica de la tarea universitaria en la que se priorizan los resultados en relación con el cumplimiento de los objetivos pedagógicos y la evaluación, excluyendo al juego. La mayoría no se sintió jugando: unos por acompañar el desarrollo de habilidades de análisis, los otros por cumplir con la consigna. Si tomamos las ideas de Pavía (2008) podríamos hipotetizar que la forma de la propuesta lúdica se habría impuesto por sobre el modo que los jugadores tuvieron de construir el jugar. La complejidad de la tarea de análisis y la dinámica que toma parece haber favorecido este énfasis en la forma en detrimento del modo.

En línea con los resultados de Ariza Vanegas y Sánchez Buitrago (2015) en su estudio sobre docentes del nivel inicial en Colombia, la experiencia de juego estudiada por nosotros parece haber respondido más a la cultura institucional y a las orientaciones dadas por el contexto universitario, que a las ideas sobre la relación entre el juego y la formación que los propios sujetos entrevistados expusieron.

Por otra parte, no encontramos entre los antecedentes ningún estudio que refiera a ciertos aspectos identificados a través del análisis, tanto en docentes como en estudiantes, en relación con el jugar desde una dimensión subjetiva: rigidez, miedo a fallar y ansiedad en relación con la situación de formación asociada a una experiencia vivida como amenazante. Siguiendo esta lógica de distinguir la propuesta pedagógica, del modo en que la misma es experimentada por el estudiantado, los resultados de nuestro análisis que pusieron en evidencia diferentes tipos de compromisos y de vivencias del juego del asesor, parecen indicar que una oferta lúdica al estudiantado no garantiza que este efectivamente se ubique subjetivamente en situación de jugar. Estos resultados no invalidan la propuesta lúdica en sí, pero discuten con las líneas de la gamificación (Lozada-Avila y Gómez, 2017) advirtiendo acerca de esta distinción entre propuesta y experiencia vivida.

Por último, si bien el foco de nuestro estudio no estuvo puesto en la incidencia del contexto planteado por la pandemia, ni en la virtualidad del dispositivo en el proceso de formación, sino en la propuesta de juego que lo estructuró, se nos presenta

el interrogante respecto de en qué medida estos sentimientos de ansiedad, miedo a fallar y pérdida de control asociados a las vivencias de las personas entrevistadas, se ven amplificadas por dicho contexto. Según la Organización Mundial de la Salud (2022) durante este período crecieron las expresiones de ansiedad, miedo y depresión generalizados, particularmente en la población joven. Si consideramos, siguiendo a Rodulfo (2013), que el juego integra la realidad externa e interna, la propuesta de juego planteada podría ser pensada como un catalizador de estos sentimientos.

CONCLUSIÓN

El "juego del asesor" funciona como analizador de la manera en que el jugar es significado y construido en la cultura institucional universitaria en Argentina y acaso, en parte, de la cultura en sentido amplio, de la sociedad en que esta institución se inscribe. Los sentidos asociados al jugar, portados por docentes y estudiantes, pueden dar cuenta del lugar que ocupa en el imaginario universitario en particular y en el imaginario social en general.

Si consideramos con Pavía (2008), que el modo particular de jugar de las personas está situado en un contexto social, histórico y cultural determinado, podemos pensar que también el modo en que los sujetos se prestan a construir el juego en su proceso formativo se encontraría determinado por aquello que Castoriadis (1989) denomina significaciones imaginarias, que definen las condiciones de lo pensable en su sociedad, principalmente en relación con la formación y a la actividad de jugar. En este sentido, podemos interpretar los resultados de este trabajo como indicios de la cultura institucional universitaria y de la cultura en general. La propuesta de juego que se incluyó en esta materia parece haber cumplido una función instituyente, en tanto significación imaginaria radical (Castoriadis, 1989) que viene a cuestionar organizadores de sentido muy fuertes para la cultura institucional. Por ejemplo, lo que significa estudiar y su relación con la seriedad y, para la cultura en general, donde el juego aparece como una pérdida de tiempo o como asunto de niños.

Las dificultades identificadas por los participantes tanto para proponer el juego como para jugarlo o aceptarlo como válido, nos muestran la fuerza de lo instituido y las negociaciones entre significaciones imaginarias que son capaces de cuestionar la manera de comprender los roles tanto de docentes como de estudiantes. No obstante, el hecho de que el juego se haya llevado a cabo, podría estar dando cuenta de la tensión entre estas formas instituidas y el movimiento hacia nuevas formas, con las dificultades que esto supone. De allí que lo podamos pensar como indicador de una instancia de transición o al menos un movimiento hacia otro tipo de cultura institucional.

REFERENCIAS

- Ardila-Muñoz, Jimmy Yordany (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 71-84. Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.stge>
- Ariza Vanegas, D. A. y Sánchez Buitrago, J. M. (2015). Creencias sobre el juego en docentes de dos programas de formación de maestros para la educación inicial

- en Bogotá [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad de La Salle, Bogotá. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/489
- Barbier, J. M. (1999). Prácticas de formación. Evaluación y análisis. Colección Formación de Formadores. Novedades Educativas.
- Caillois, R. (1986). Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo. Fondo de cultura económica.
- Carreras, C. (2017). Del homo ludens a la gamificación. *Quaderns de Filosofia*, 4(1), 107-118. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/qfilosofia/article/view/9461>
- Castoriadis, C. (1989). La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2. El imaginario social y la institución. Tusquets.
- David, J. (1997). Juegos creativos para la vida moderna. Ediciones Lumen Humanitas.
- DeNeve, K. y Heppner, M. J. (1997). Role play simulations: The assessment of an active learning technique and comparisons with traditional lectures. *Innovative Higher Education*, 21(3), 231-246. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ541282>
- Fenstermacher, G. D. (1979). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*, 6.
- Fernández, A. M. (2007). Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Biblos.
- Fernández, L. M. (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós.
- Gadamer, H. G. (1991). La actualidad de lo bello. Paidós.
- Gaete-Quezada, R. A. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y Educadores*, 14(2), 289-307. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404005>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Huizinga, J. (1972). *Homoludens*. Alianza Editorial - Emecé Editores.
- Krain, M. y Lantis, J. (2006). Building Knowledge? Evaluating the Effectiveness of the Global Problems Summit Simulation. *International Studies Perspective Journal*, 7(4), 395-407. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1528-3585.2006.00261.x>
- Landers, R. N. y Callan, R. C. (2011). Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training. *Serious games and edutainment applications*. Springer, 399-423. Recuperado de https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4471-2161-9_20
- Londoño, L. M. y Rojas, M. D. (2021). Determinación de criterios generales para el diseño de juegos serios: modelo metodológico integrador. *Información Tecnológica*, 32(1), 123-132. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000100123>
- Lozada-Ávila, C. y Gómez, S. B. (2016). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista de Ingenierías*, 16(31), 97-124. Recuperado de <https://doi.org/10.22395/rium.v16n31a5>.
- Luna-Castro, M. A., Bagué-Luna, Y. M. y Pérez-Payrol, V. B. (2021). La evaluación de la asignatura: su proceder mediante el juego. *Conrado*, 17(80), 201-207.

Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300201&lng=es&tlng=en

- Manrique, M. S. (2019). Formación en lectura de cuentos: impacto en intervenciones en educadoras docentes y no docentes. *Actualidades investigativas en Educación*, 19(3), 1-32. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i3.38631>
- Mendel, G. (1972). *Sociopsicoanálisis, I y II*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mogrovejo, A. B., Mamani, G. y Tipo, M. L. (2019). Juego y simulación de programas concurso de televisión como técnica didáctica para mejorar el aprendizaje del vocabulario inglés en estudiantes de habla hispana. *Información Tecnológica*, 30(1), 225-236. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642019000100225&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Organización Mundial de la Salud (marzo de 2022). *Mental Health and COVID-19: Early evidence of the pandemic's impact*. Recuperado de <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/352189/WHO-2019-nCoV-Sci-Brief-Mental-health-2022.1-eng.pdf?sequence=1>
- Pavia, V. (2008) Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! (En el contexto de una clase de Educación Física). *Revista UdeA*, 27(1), 31-39. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/299/224>
- Porter, A. L. (2008). Role-playing and religion: Using games to educate millennials. *Teaching Theology and Religion Journal*, 11(4), 230-235. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1467-9647.2008.00468.x>
- Ríos, J. (1993). Conocimiento del medio social y cultural. En Zabala, A. (coord.). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Colección MIE.
- Rodulfo, R. (2013). Lo que importa el jugar en la constitución subjetiva. En *Andamios del psicoanálisis. Lenguaje vivo y lenguaje muerto en las teorías psicoanalíticas*. Paidós.
- Sarlé, P. (2006). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Paidós.
- Scheines, Graciela. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Eudeba.
- Sirvent, M. T. A. (2004). El Proceso de Investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. En Sirvent, M.T. *El Proceso de Investigación. Investigación y Estadística, Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires: FFYL, UBA.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Homo Sapiens*.
- Suárez-Cretton, X., Castro-Méndez, N. y Muñoz-Vilches, C. G. (2020). Uso de juego de roles con grabación de video para el desarrollo de la competencia de entrevistar en estudiantes de psicología. *Revista electrónica Educare* 24(2), 20-37. Recuperado de <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.2>
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Gedisa.