

## **JUEGOS DE MESA: RECURSOS LÚDICOS PARA EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD**

### **JOGOS DE TABULEIRO: RECURSO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE**

### **BOARD GAMES: PLAYFUL RESOURCE FOR LEARNING OF CHILDREN IN VULNERABILITY SITUATION**

Talita Silva Perussi VASCONCELLOS<sup>1</sup>  
Rosimeire Maria ORLANDO<sup>2</sup>

**RESUMEN:** Este artículo es un extracto de una tesis de maestría, realizada en el Programa de Posgrado en Educación Especial de la Universidad Federal de São Carlos. El objetivo general era observar y analizar el uso del juego de mesa en el proceso de apropiación de habilidades relacionadas con la lectura y escritura de niños en situaciones de vulnerabilidad social. Esta investigación se llevó a cabo en una organización de la sociedad civil, en el interior del estado de São Paulo. Catorce niñas de siete a diez años que asistieron a esta organización participaron en este estudio. La investigación cualitativa, caracterizada como investigación participativa, utilizó procedimientos de observación, entrevista y evaluación pedagógica. Tenía tres etapas: 1. Encuesta inicial; 2. Intervención con juegos de mesa; 3. Terminación. Los resultados mostraron un aumento en las habilidades durante el proceso de adquisición de lectura y escritura, ya que la aplicación de las evaluaciones demostró que todas las niñas desarrollaron nuevas habilidades posiblemente debido a la influencia del juego.

**PALABRAS CLAVE:** Juegos de mesa. Aprendizaje. Vulnerabilidad.

**RESUMO:** Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Teve como objetivo geral observar e analisar o uso do jogo de tabuleiro no processo de apropriação de habilidades relacionadas à leitura e escrita de crianças em situação de vulnerabilidade social. A presente pesquisa se realizou em uma Organização da Sociedade Civil do interior do estado de São Paulo. Foram participantes deste estudo quatorze meninas de sete a dez anos de idade que frequentavam a referida organização. A pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa participante, se valeu dos procedimentos de observação, entrevista e avaliação pedagógica. Contou com três etapas: 1. Sondagem inicial; 2. Intervenção com jogos de tabuleiro; 3. Finalização. Os resultados mostraram um ganho de habilidades ao processo de aquisição de leitura e escrita, visto que a aplicação das avaliações demonstrou que todas as meninas ganharam habilidades de escrita novas possivelmente por influência do jogo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogos de tabuleiro. Aprendizagem. Vulnerabilidade social.

<sup>1</sup> Universidad Estatal Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Doctoranda en el Programa de Posgrado en Educación Escolar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4955-5974>. E-mail: [tallita.perussi@gmail.com](mailto:tallita.perussi@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos – SP – Brasil. Profesora del Departamento de Psicología. Doctorada en Educación Escolar (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0990-6146>. E-mail: [meire\\_orlando@ufscar.br](mailto:meire_orlando@ufscar.br)

**ABSTRACT:** *This article is an excerpt from a master's dissertation, carried out in the Postgraduate Program in Special Education at the Federal University of São Carlos. The general objective was to observe and analyze the use of the boardgame in the process of appropriating skills related to reading and writing of children in situations of social vulnerability. This research was carried out in a Civil Society Organization, in the interior of the state of São Paulo. Fourteen girls from seven to ten years old who attended this organization participated in this study. It had three stages: 1. Initial survey; 2. Intervention with board games; 3. Completion. The results showed a gain in skills during the process of acquisition of Reading and writing, since the application of the evaluations demonstrated that all girls developed new skills possibly due to the influence of the game.*

**KEYWORDS:** *Bordgames. Resource. Vulnerability.*

## Introducción

Partiendo de la base de que el entorno influye en el desarrollo y el aprendizaje, no se puede negar la relación entre el desarrollo humano y el entorno, y el niño y el entorno se influyen mutuamente (RAPOPORT, 2009). Por lo tanto, los niños que se desarrollan en ambientes desfavorables, que presencian y sufren prácticas violentas en la familia y con poco estímulo de sus padres, tienden a tener su desarrollo perjudicado y a ser influenciados por las mediaciones negativas a las que los somete el ambiente en el que están insertos (SILVA, 2009).

En cuanto al aprendizaje, se sabe que comienza incluso antes de que el niño entre en la escuela, y el aprendizaje y el desarrollo estarían interconectados (RAPOPORT, 2009); cabe destacar que sólo se muestra efectivo con un proceso de mediación eficaz, entendiéndolo como la relación del hombre con el mundo y con otros hombres, desarrollando con dicho proceso las funciones psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1998).

Considerando que el aprendizaje ocurre a través de la mediación con el otro, es importante estar en un ambiente donde se favorezca el aprendizaje, teniendo como puente a adultos tan capaces y dispuestos a estimular el potencial de estos niños (SILVA, 2009).

En las comunidades vulnerables, muy pocas familias tienen la posibilidad de disponer de materiales, juegos, libros o incluso tiempo y atención para dedicar a los niños. Es innegable que las experiencias de estos niños pueden afectar de alguna manera a su vida escolar (VIGOTSKI, 1998).

Acorde con Ferreira y Marturano (2002),

Los niños de familias con dificultades económicas y comunidades vulnerables tienden a tener más problemas de rendimiento escolar y comportamiento (FERREIRA; MARTURANO, 2002, p. 39).

El hecho de que muchos niños estén alejados de las formas de estimulación intelectual, que podrían despertar su interés y curiosidad, puede provocar altos índices de problemas y fracaso escolar, especialmente en los barrios pobres (BEE, 1997).

En el mismo sentido, Santos y Marturano (1999) señalan que las dificultades de aprendizaje escolar se relacionan en la mayoría de los casos con déficits de habilidades sociales, problemas emocionales y/o de comportamiento. Mientras estos factores estén fuertemente asociados a factores de riesgo en el entorno escolar y social, pueden afectar negativamente al desarrollo. El rendimiento escolar de un niño es, sin duda, el resultado de su desarrollo y de las condiciones vividas durante ese período (SILVA, 2009). Según Bee (1997, p. 306),

[...] no es el estrés que experimenta la familia, sino la capacidad de la familia para hacer frente a las tensiones de su vida y crear un entorno suficientemente propicio para que el niño desarrolle las competencias intelectuales y sociales necesarias.

Hay que tener en cuenta que vivimos en un mundo guiado por la escritura, que es la condición para el dominio de los conceptos que permiten al sujeto comprenderlo y actuar sobre él (FONTANA; CRUZ, 1997). La persona descubre la palabra y percibe el lenguaje como un proceso dinámico, lleno de múltiples sentidos y significados.

Fialho (2012) y Carvalho (2002) indican que para despertar el interés del alumno por el aprendizaje, es necesario utilizar un lenguaje atractivo, acercándolo lo más posible a la realidad del alumno. Para el autor, las actividades lúdicas contribuyen al proceso de enseñanza y aprendizaje, a la elaboración de conceptos, a la creatividad, al sentido de cooperación y competencia, entre otros aspectos. Es importante que el proceso de enseñanza de la lectura sea estimulante y ofrezca oportunidades para realizar ejercicios reales de búsqueda de conocimiento (BRASIL, 2007).

Por lo tanto, es necesario que el niño ensaye, cree, construya y reconstruya hipótesis para apropiarse y utilizar significativamente la escritura como sistema simbólico. Para ello, es necesario enseñar la escritura de forma natural y descubrirla en situaciones de juego, construyendo un modo de lenguaje y no sólo la escritura de letras (VIGOTSKI, 1998). Rego (2000) y Maluf (2008) sostienen que el juego ayuda a las personas a desarrollar habilidades, aumentando así el aprendizaje, y les permite superar sus límites y dificultades e interactuar

más en los círculos sociales en los que están insertos, contribuyendo así positivamente a su autoestima.

En este sentido, cabe señalar que el juego, según Brougère (1998), es un medio de inserción cultural, de apropiación y de creación de la cultura lúdica del niño, y que esta cultura se compone de un cierto número de esquemas que permiten iniciar el juego, ya que se trata de producir una realidad diferente a la de la vida cotidiana: los verbos en imperfecto, las historietas y los gestos estereotipados al inicio del juego constituyen el vocabulario cuya adquisición es indispensable.

Hay que destacar que la cultura del juego incluye naturalmente estructuras que también incluyen juegos con reglas. El hecho de que se trate de juegos tradicionales o nuevos no afecta a la cuestión, pero es importante saber que la cultura de las reglas está individualizada y particularizada. La cultura del juego no es un bloque monolítico, sino un conjunto vivo y diverso, que depende de los individuos y los grupos, los hábitos de juego, el clima y el espacio. Por lo tanto, la cultura lúdica toma elementos de la cultura del entorno del niño para aclimatarlo al juego (BROUGÈRE, 1998).

En este sentido, Carvalho (2002), Conceição y Bomtempo (2014) y Tezani (2006) destacan que el juego puede ser descrito como un factor de protección ante situaciones de vulnerabilidad social porque proporciona, en su esencia, algunos de los mecanismos que favorecen la resiliencia de los niños frente a procesos invasivos.

Sabiendo que la exposición a factores de riesgo puede afectar negativamente al desarrollo del niño/adolescente, motivando, entre otras cosas, dificultades académicas, cabe destacar que la vivencia de situaciones de bajo rendimiento escolar puede generar baja autoestima e influir en la capacidad productiva del niño, perjudicando su aprendizaje (MAZER; BELLO; BAZON, 2009).

Entendiendo tales consecuencias relacionadas con la situación de bajo rendimiento escolar, Silva (2009) destaca que es importante que la investigación busque propuestas de intervención a realizar por las instituciones educativas para ofrecer un apoyo adecuado a los niños expuestos a situaciones de vulnerabilidad, buscando que dichos niños obtengan éxito en su rendimiento en los primeros años de escolaridad.

De ahí la necesidad de ofrecer a los niños herramientas que permitan la adquisición de habilidades y el desarrollo de creencias más positivas respecto a sus propias capacidades de logro (MEDEIROS et al., 2000; FERNANDES, 2016), ya que las acciones preventivas que involucran a las personas en situación de vulnerabilidad pueden minimizar los factores de

riesgo, maximizando los factores de protección y haciéndolos resilientes (SAPIENZA; PEDROMONICO, 2005).

En este contexto, más allá de la cuestión de la resiliencia, los juegos pueden ser importantes para la promoción de la mediación y el aprendizaje, no sólo introduciendo actividades lúdicas y placenteras, sino también estimulando la concentración (FIALHO, 2012), ya que las actividades de lectura y escritura, desarrolladas a través de juegos, además de ser una buena propuesta pedagógica, proporcionan mediación a los niños (BRASIL, 2007). El juego de mesa destaca por ser de conocimiento general, pudiendo despertar fácilmente el interés por las actividades propuestas, ya que responden a las necesidades históricas y sociales de las personas (SILVA, 2011).

Por ello, se planteó la siguiente pregunta: ¿Puede considerarse el juego de mesa como un recurso en el proceso de apropiación de la lectura y la escritura? En cuanto a las tesis y disertaciones, cabe destacar que en el período de 2006 a 2018, sólo se encontraron seis trabajos sobre el tema en los programas de educación (SILVA, 2009; RODRIGUES, 2013; AZEVEDO, 2016), de psicología (SANTOS, 2012) y de educación especial (SILVA, 2006; MURATA, 2013).

En este sentido, esta investigación cualitativa, caracterizada como investigación participante, hizo uso de procedimientos de observación, entrevista y evaluación pedagógica. Tenía tres fases: 1. encuesta inicial; 2. intervención con juegos de mesa; 3. finalización. A continuación, se presenta el curso metodológico adoptado.

## **Método**

Este estudio parte de la comprensión de que existen dos tipos de desarrollo: i) el desarrollo real, es decir, el que se revela por las instancias en las que el niño manifiesta sus conocimientos ya interiorizados y ii) el desarrollo potencial, que se configura por los conocimientos que el niño no es capaz de manifestar autónomamente, pero que a través de las pistas del contexto y la mediación del otro es capaz de realizar (VIGOTSKI, 1998).

La presente investigación se basa en el planteamiento teórico de que la mediación tiene un papel fundamental en el desarrollo de la mente, pues es a partir de las relaciones sociales entre los distintos sujetos que se establecen los procesos de aprendizaje y, en consecuencia, el perfeccionamiento de sus estructuras mentales existentes desde el nacimiento.

La historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores sería imposible sin un estudio de su prehistoria, sus raíces biológicas y su disposición orgánica. Las raíces del desarrollo de dos formas culturales fundamentales de comportamiento surgen durante la infancia: el uso de herramientas y el habla humana. Sólo esto sitúa a la infancia en el centro de la prehistoria y del desarrollo cultural (VIGOTSKI, 1998, p. 61).

Cabe destacar que el conocimiento no está en el sujeto ni en el objeto, sino en la relación entre ellos. Actuando sobre los objetos y sufriendo la acción de éstos, el hombre amplía su capacidad de conocer, es decir, de experimentar procesos de aprendizaje (VIGOTSKI, 1998).

En cuanto al enfoque metodológico, esta investigación se basa en el enfoque cualitativo, del tipo de investigación participante. Los estudios cualitativos, en general, sirven para descubrir y afinar las preguntas de investigación; además, buscan comprender el fenómeno de estudio en su entorno habitual (aquel en el que las personas viven, se comportan y actúan; y en el que piensan y actúan). En los estudios cualitativos, las preguntas e hipótesis pueden elaborarse antes, durante o después de la recogida y el análisis de los datos.

La investigación participativa, según Brandão (2007), es un método de trabajo en la educación popular realizado con el servicio de las comunidades, grupos y movimientos sociales, en general, populares. La investigación participativa aspira a involucrarse en procesos más amplios y continuos de construcción progresiva de un conocimiento más compartido, más amplio y más sensible a los orígenes del conocimiento popular.

Brandão (2007) afirma que la investigación participativa se caracteriza por un tipo de investigación en la que la educación y la acción social se convierten en momentos metodológicos de un mismo proceso dirigido a la transformación social. De este modo, se anima a los sujetos a participar en la investigación como protagonistas, es decir, como agentes activos que construyen conocimiento e intervienen en la realidad social.

## Local

La investigación se llevó a cabo en las clases del taller de idiomas de una Organización de la Sociedad Civil (OSC) del interior del estado de São Paulo, cuyas actividades se dirigen a la atención de niñas y adolescentes de entre 6 y 17 años, en horario extraescolar, dando prioridad a las familias de baja renta en las que las mujeres son las principales proveedoras (mujeres "cabeza de familia", ya sean madres, abuelas, tías o responsables legales), que viven en la región periférica de la ciudad de Araraquara. La misión de la OSC, aquí llamada Organización Civil, es contribuir al desarrollo integral de niños y

adolescentes, a través de la participación y convivencia en espacios y actividades -culturales, educativas y sociales- complementarias a la familia, la escuela y la comunidad. La investigación se llevó a cabo en una sala que la institución puso a su disposición en el momento en que iban a estar en el taller de idiomas.

## **Participantes**

La selección de los participantes se realizó a través de una entrevista con la educadora del Taller de Idiomas y una evaluación inicial del repertorio de lectoescritura. Catorce niñas de 7 a 10 años que asistían a la organización civil y presentaban dificultades de aprendizaje participaron en este estudio, siendo: dos participantes de 7 años que asistían al primer año de las escuelas primarias, nueve de 8 años matriculadas en el tercer año de las escuelas primarias y tres de 9 años que asistían al cuarto año de las escuelas primarias.

Tras el momento de sondeo inicial, las catorce niñas se organizaron en cuatro grupos, según sus conocimientos previos de lectura y escritura y también según las afinidades que se observaron durante las intervenciones iniciales y que la educadora relató en la entrevista. Esta propuesta se hizo con la certeza de que las interacciones sociales son formas de construcción de conocimiento y aprendizaje de las reglas del juego y no resultan sólo en el compromiso individual en la resolución de problemas (BRANDÃO, 2007).

También se realizó una entrevista semiestructurada a la educadora responsable del Taller de Idiomas, con el fin de sondear los conocimientos previos y las potencialidades de las niñas participantes. La educadora entrevistada, aquí llamada Manoela (nombre ficticio), era licenciada en Letras por la Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP y trabajaba desde hacía un año en la organización civil.

## **Procedimientos de recopilación y análisis de los datos**

Cabe aclarar que el proyecto de investigación fue presentado al 'Comité de Ética' y, tras ser aprobado (CAEE: 64352917700005504), los participantes y/o sus tutores firmaron el 'Formulario de Consentimiento Libre e Informado', que describe la información contenida en este estudio y establece el compromiso ético.

## **Instrumentos**

Cabe destacar que este estudio se dividió en tres etapas: encuesta inicial, intervención/aplicación de juegos y finalización. En la primera etapa, se investigaron los conocimientos previos, las potencialidades y los intereses de los participantes mediante actividades y diálogos colectivos, como ya se ha mencionado. Para este estudio se utilizó un guión semiestructurado para la entrevista con la educadora responsable del Taller de Lenguaje y el IAR (Instrumento de evaluación del repertorio básico para la lectoescritura), para la evaluación pedagógica inicial, que verificó: esquema corporal; lateralidad; posición; dirección; espacio; tamaño; cantidad; forma; discriminación visual; discriminación auditiva; verbalización de palabras; análisis-síntesis y coordinación motora.

En la segunda fase de la intervención, se aplicaron dos juegos de mesa. En ambas fases se utilizó la observación participante para la recogida de datos. En la tercera y última etapa, se realizó una encuesta sumativa, con la (re)aplicación de un instrumento de evaluación pedagógica.

## **Análisis de datos**

El análisis de los datos se llevó a cabo basándose principalmente en los trabajos de Lüdke y André (1986) y Brandão (2007) y se utilizaron los instrumentos de observación/evaluación y entrevista previstos para los estudios educativos centrados en proyectos de acción. En el registro de las observaciones realizadas hemos intentado combinar las notas escritas con las fotos.

Los resultados de los instrumentos de entrevista y observación, el análisis de las evaluaciones pedagógicas y las declaraciones de los participantes de este trabajo fueron destacados en el texto y presentados con nombres ficticios. En cuanto a la observación realizada, se consideraron los comportamientos advertidos, los datos de las entrevistas y los resultados de las evaluaciones pedagógicas.

El contenido de las observaciones, siguiendo las directrices de Lüdke y André (1986) y adaptadas del trabajo de Zeppone (1999), contiene registros de las observaciones realizadas sobre los comportamientos de los participantes, eventos y actividades especiales y/o una reconstrucción de los diálogos. A partir de cada parte descriptiva, se pretendía realizar un análisis reflexivo de los registros.

A través de los encuentros en los que los participantes se involucraron activamente y partiendo de los conocimientos previos sobre lectura y escritura, se buscó, a través del juego de mesa, ampliar estas habilidades.

Las entrevistas se transcribieron y analizaron, sus elementos se clasificaron por sus características similares y no similares, y posteriormente se organizaron según las características comunes. Los registros realizados por los participantes (tareas durante el juego) y la información recogida a través de las observaciones fueron analizados y organizados, analizados y descritos con el fin de identificar los puntos relevantes relativos a las principales características de los participantes (GIL, 2008).

## **Resultados**

El presente trabajo se basó en la premisa de que vivimos en un mundo guiado por la escritura (FONTANA; CRUZ, 1997) en el que el juego lúdico ayuda a los niños a desarrollar sus habilidades (FIALHO, 2012), su capacidad de aprendizaje (MALUF, 2008), así como les ayuda a superar sus límites (CONCEIÇÃO; BONTEMPO, 2014). En este sentido, la investigación utilizó el juego de mesa como herramienta pedagógica para la enseñanza de la lectoescritura a niños en situación de vulnerabilidad social, que presentaban dificultades de aprendizaje.

## **Entre retos y resistencias**

En cuanto a la entrevista con la educadora social del taller de idiomas en la etapa de la encuesta, en su discurso suele argumentar: "en la universidad no aprendí a alfabetizar y me doy cuenta de que tengo mucha dificultad con eso". La educadora presenta otras afirmaciones sobre la formación: "las materias de graduación son pocas, tuve más preparación académica para la investigación en lenguaje y escritura que para su enseñanza".

Según Soares (1992), existe un vacío en los cursos de formación de profesores, un ejemplo de ello es la falta de materiales de lectura que hagan que los estudiantes se sumerjan en un entorno de alfabetización y su práctica.

Cabe destacar que las dificultades se hicieron presentes en la rutina de aprendizaje de las niñas dentro del taller de idiomas, según el discurso de la educadora entrevistada: "Se resisten mucho en las actividades nuevas, presentando mal comportamiento". "Suelen presentar resistencia a las actividades que requieren concentración". "En general, todos los

niños reaccionan con hermetismo ante situaciones nuevas, presentando conductas de huida y/o mal comportamiento cuando se enfrentan a entornos más complejos y situaciones inusuales".

En este sentido, Santos (2012) señala que los problemas emocionales y/o conductuales suelen generar la huida de las actividades que presentan complejidad. Cuando estos factores están fuertemente asociados a factores de riesgo en el entorno escolar y social, pueden afectar negativamente al desarrollo.

### **Más allá de la dificultad y vulnerabilidad: sujetos de interés**

En cuanto a los resultados de la investigación en niños, mostraron que, durante la encuesta (observación), los participantes que tenían dudas a menudo mostraron resistencia a las actividades que implican la lectura y la escritura porque se consideraban incapaces de realizarlas; en este sentido, Mazer, Bello y Bazon (2009) destacan que la experiencia de situaciones de bajo rendimiento escolar, a menudo generada por situaciones de vulnerabilidad, puede resultar en una baja autoestima y también influir en la capacidad productiva del individuo, perjudicando el aprendizaje.

Otra cuestión observada fue la baja autoeficacia en la realización de las actividades, ya que se consideraban incapaces de hacerlo, algunos de los informes fueron: "Me gustaba, pero era malo" (Alice). "El partido me ha parecido bonito, pero soy mala" (Helena). "Soy malo". (Jazmín). Estos datos coinciden con los de los alumnos observados por Silva (2009), que se consideraban los únicos culpables de su "fracaso" escolar.

Durante las sesiones de estudio de intereses para la elaboración de los juegos, se observó que los niños tenían gustos similares, posiblemente por pertenecer a un contexto cultural-histórico cercano, mostrando afecto por los personajes de películas infantiles, a menudo incluso por encontrar similitudes psicológicas y físicas con ellos. Tavares (2016) señala que la apreciación cinematográfica como provocación estética de una mirada que se vuelve hacia sí misma puede permitir la construcción de relaciones dialógicas problematizadoras que destaquen los valores que se pretenden en la relación con el otro y con uno mismo.

Cabe destacar que, según Amaral y Monteiro (2016), el lenguaje cinematográfico se configura hoy como uno de los principales difusores de comportamientos y representaciones culturales, y las películas infantiles son grandes herramientas auxiliares en el proceso de formación de la identidad infantil (POLETTI; PIASSI, 2011).

## **El juego como centralidad del proceso de aprendizaje**

En las sesiones de construcción de la pizarra, mediante el uso del ordenador y de Internet (elección de imágenes), los niños participaron. Durante el proceso, observamos la implicación de los niños con las actividades relacionadas con el juego de mesa y su compromiso con la realización de las actividades, a pesar de sus debilidades y dificultades, tal y como afirma Fialho (2012).

Para jugar, el niño tira primero los dados. El número del dado corresponde a una tarea del formulario preparado por el investigador. Durante los dos juegos, los niños debían realizar las tareas respetando las reglas e interactuando con el resto del grupo, permitiéndose la ayuda mutua para que todos pudieran realizar correctamente las actividades propuestas, siendo muchas veces mediados por el investigador. El niño puede ir a la siguiente casa aunque no haya acertado la palabra en el primer intento.

Cabe destacar que las tareas de las fichas trabajaron las competencias evaluadas a través de la aplicación del IAR, que, según Leite (2015), tiene la ventaja de planificar menos según su subjetividad y más según la realidad del alumno.

En el primer juego se trabajaron las habilidades prealfabéticas y en el segundo las alfabéticas (como la construcción de sílabas, palabras y frases).

## **Descripción de las sesiones**

Durante las sesiones de intervención con el juego, se observó la importancia de la mediación en este proceso que se produjo a través de preguntas como: "¿Qué hay en el castillo?"; "¿Qué palabras podemos escribir?"; "¿Puede ser pequeño?". Cabe destacar que el conocimiento no está en el participante ni en el objeto geométrico utilizado, sino en la relación entre ambos. Para Fernández (2016), actuando sobre los objetos y sufriendo su acción, el hombre amplía su capacidad de conocer, es decir, de experimentar procesos de aprendizaje.

Destacamos aquí el intercambio de aprendizajes entre los participantes con las siguientes verbalizaciones: "Vaya, qué bien que esté Alicia en el grupo, es buena con los ladrillos" (Laura). "¡Gracias, me has ayudado! Siento haberte golpeado ayer". (Jazmín). Estos datos indican que en el proceso de aprendizaje el ser humano necesita establecer una red de contactos con otros seres humanos para aumentar y construir nuevos conceptos (VIGOTSKI,

1998) y que la educación tiene un carácter permanente, es decir, no hay seres educados y no educados, todos estamos en proceso (RAPOPORT, 2009).

El trabajo conjunto de las chicas colaboraba con la unión y organización del grupo, y las participantes se pedían ayuda mutuamente con frecuencia: "Voy a necesitar un poco de ayuda aquí" (Ariel). Así, percibimos la importancia de aprender con los propios compañeros más capaces, cuando un niño expresa sus dificultades para comprender, la tarea de colaborar para que el aprendizaje se produzca no se limita al profesor, sino a todos los miembros del grupo (TEZANI, 2006).

Cabe destacar que durante el proceso de las actividades de escritura, algunas de las palabras no tenían un significado real, sino que representaban en ese momento un "juego con las letras". En este sentido, Vygotsky (1998) afirma que el niño, en su alfabetización, traza inicialmente las palabras y las letras por mera imitación externa, sin comprender aún su significado, dado que es a través de la acción del otro que el niño se apropia del conocimiento del mundo y comienza a descubrir nuevos aspectos del universo.

De ahí la necesidad de ofrecer a los niños herramientas que permitan la adquisición de habilidades y el desarrollo de creencias más positivas en relación con sus propias capacidades de logro (MEDEIROS et al., 2000).

Tras el final de los juegos, el investigador utilizó una sesión con cada grupo destinada a la ronda de conversación y música. En otro momento de interacción, habló de las sesiones y los participantes dieron sus opiniones: "Lo que más me ha gustado es que he venido a jugar y luego he visto que aprender no es malo" (Laura); "Lleva este juego al colegio, Dona, así dejaré de echarlo de menos" (Gamora); "Era muy chulo, sobre todo el de Moana, era más colorido" (Mérida); "Me gustaba, porque siempre me reía" (Alicia); "Ni siquiera veía que estaba escribiendo, era divertido" (Luna); "Se me daba bien el juego" (Mala); "No quería salir corriendo de la sala, porque era chulo" (Ariel).

Llama la atención la forma en que hablaron del juego como algo divertido, colorido, oralizando lo aprendido. Estos datos indican la importancia del uso del juego como herramienta pedagógica y para los procesos de aprendizaje y desarrollo, abarcando los aprendizajes ya consolidados y siendo un recurso de mediación para los aprendizajes aún por consolidar (TEZANI, 2006).

## El juego como instrumento pedagógico

Los resultados de las evaluaciones diagnósticas y sumativas mostraron una ganancia de habilidades en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura: la aplicación del IAR (Instrumento de Evaluación del Repertorio Básico para la Lectura y la Escritura) mostró que todas las niñas ganaron nuevas habilidades posiblemente debido a la influencia del juego.

**Figura 1 – IAR: guía de respuesta Inicial**

Nomes	Esq. Corporal	Lateralidade	Posição	Direção	Espaço	Tamanho	Quantidade	Forma	Disc. Visual	Disc. Auditiva	Ver. Palavras	Sintese	Mota. Fina
Ariel													
Merida													
Luna													
Diana													
Elza													
Helena													
Gamora													
Fiona													
Nala													
Alice													
Laura													
Isabel													
Jasmine													
Rapunzel													

Legenda	Acertos
	100%
	+ ou = 50%
	-50%

Fuente: Elaborado por las autoras

**Figura 2 – IAR: guía de respuesta final**

Nomes	Esq. Corporal	Lateralidade	Posição	Direção	Espaço	Tamanho	Quantidade	Forma	Disc. Visual	Disc. Auditiva	Ver. Palavras	Sintese	Mota. Fina
Ariel													
Merida													
Luna													
Diana													
Elza													
Helena													
Gamora													
Fiona													
Nala													
Alice													
Laura													
Isabel													
Jasmine													
Rapunzel													

Legenda	Acertos
	100%
	+ ou = 50%
	-50%

Fuente: Elaborado por las autoras

A partir de los resultados obtenidos se verificó que se proporcionó un espacio potencial de aprendizaje, un espacio relajado y lúdico, que presentaba información a la que el alumno estaba dispuesto a recrear, apropiándose de contenidos relevantes de forma creativa y singular, según sus concepciones y necesidades (TEZANI, 2006).

Es importante analizar el aspecto cognitivo del uso de los juegos como herramienta pedagógica y su importancia para los procesos de aprendizaje y desarrollo (TEZANI, 2006). Ciertamente, no fue sólo a través de los juegos que los niños desarrollaron las habilidades de lectura y escritura, sin embargo, se observa que el uso de los juegos hizo que el aprendizaje fuera agradable, enfatizando más allá de lo cognitivo el aspecto afectivo del aprendizaje (REGO, 2000).

### **Consideraciones finales**

Silva (2006), Silva (2009) y Marata (2013) señalan la importancia de los estudios para identificar el llamado "fracaso escolar" y de los estudios que ofrecen medios para intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas que atienden a alumnos expuestos a factores de riesgo. Santos (2012) señala que hay lagunas que deben ser llenadas en los espacios escolares, identificando así la necesidad de nuevos estudios centrados en la atención a los niños en vulnerabilidad, en sus necesidades de estimulación, con el objetivo de superar los problemas generados por la exposición a los factores de riesgo, maximizando sus recursos internos de afrontamiento y creando factores de protección que les proporcionen una adecuada continencia frente a las dificultades.

Cabe destacar que en el estudio de la literatura realizado por Mazer et. al. (2009) se encontró que las investigaciones futuras necesitan no sólo comprender cómo los procesos de aprendizaje y desarrollo pueden verse afectados por estas condiciones, sino también buscar propuestas de intervención que puedan llevar a cabo las instituciones educativas y de apoyo para el desarrollo de sus estudiantes.

A partir de ahí, nos damos cuenta de la importancia del presente estudio que pretendía utilizar el juego como herramienta pedagógica para la alfabetización de niños con dificultades de aprendizaje.

Entendiendo la importancia de la mediación y haciendo uso de un juego de mesa como herramienta pedagógica para el aprendizaje, este trabajo buscó enseñar habilidades de lectura y escritura a niños en situación de vulnerabilidad social, que presentaban dificultades de aprendizaje.

Se observó un trabajo en equipo y un proceso de enseñanza y aprendizaje mediado, ya que se pedían ayuda entre ellos y al investigador. Cabe destacar que los participantes aprendieron sin vergüenza y no se sintieron incapaces con las dificultades. En este sentido, Carvalho (2002) destaca la importancia de una mediación efectiva dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, siendo cada alumno único, correspondiendo al educador buscar herramientas de mediación para este aprendizaje.

Los resultados mostraron una ganancia de habilidades al proceso de adquisición de la lectoescritura, los participantes ganaron nuevas habilidades, hubo un avance de los participantes en el proceso de simbología de la escritura, pues se notó que los niños no alfabetizados en la evaluación pedagógica sumativa ya presentaban el diseño de las letras para escribir las palabras dictadas, entendiendo que éstas son parte del acuerdo sociocultural de la escritura; Vygotsky (1980) informa que en este proceso, las letras y las palabras se convierten en símbolos interpretables y funcionales en sus registros, en consecuencia el niño descubre la palabra y se da cuenta del lenguaje como un proceso dinámico lleno de múltiples sentidos y significados

Durante las sesiones de recogida de datos, se observó la implicación de los niños con las actividades relativas a los juegos de mesa, destacando el carácter motivador de los mismos. Los resultados de las evaluaciones mostraron una ganancia de habilidades al proceso de adquisición de la lectura y la escritura, y la aplicación de IAR mostró que todas las niñas ganaron nuevas habilidades, posiblemente por influencia del juego.

Por lo tanto, el uso de los juegos de mesa como herramienta pedagógica en el proceso de adquisición de la lectoescritura en niños con dificultades de aprendizaje en situación de vulnerabilidad social, matriculados en la educación regular, parece favorecer la ganancia de habilidades que promueven la apropiación de la lectura y la escritura, siendo un facilitador y motivador en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A partir de los resultados alcanzados en esta investigación se destaca la importancia del desarrollo de nuevos estudios que ofrezcan mecanismos diferentes para la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura, centrándose en el potencial y el conocimiento del alumno, para que éste se convierta de hecho en activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**AGRADECIMIENTOS:** Al CNPq que financió mi investigación.

## REFERENCIAS

- AMARAL, M. H; MONTEIRO, M. I. B. Análise de Obras Cinematográficas para Compreender as Concepções de Professores sobre o Aluno com Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 511-526, 2016.
- AZEVEDO, F. Oração inaugural. *In*: BARREIRA, C. **A sociologia no tempo: memória, imaginação e utopia**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BRANDÃO, G. M. **Linhagens do pensamento político brasileiro**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores, 2007.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, 1998.
- CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2002.
- CONCEICAO, M. R.; BOMTEMPO, E. Infância e Contextos de Vulnerabilidade Social: a atividade lúdica como recurso de intervenção nos cuidados em saúde. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, v. 34, n. 21, p. 490-509, 2014.
- FERNANDES, O. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Uso de Jogos na Aprendizagem Inicial da Leitura e Escrita. **Educação em revista**, v. 17, n. 2, p. 15-35, 2016.
- FERREIRA, M.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.
- FIALHO, N. **Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino**. Curitiba: IBPEX, 2012.
- FONTANA, R.; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LEITE, S. A. S. **Instrumento de avaliação do repertório básico para alfabetização: manual de aplicação e avaliação**. 3. ed. São Paulo: EDICON, 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MALUF, A. C. M. **Atividades recreativas para divertir e ensinar**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MAZER, S. M.; BELLO, A. C. D.; BAZON, M. R. Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. **Revista Psicologia da Educação**, v. 10, n. 28, p. 7-21, 2009.

MEDEIROS, P.C. *et al.* A auto eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 327-336, 2000.

POLETTI, A. PIASSI, L. P. O cinema e os filmes infantis na inserção de valores: o uso do filme como treinar o seu dragão na exploração do tema diversidade e preconceito. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 34., 2011, Recife. **Anais [...]**. Recife: Intercom, 2011.

RAPOPORT, A.; SARMENTO, D. F. Desenvolvimento e aprendizagem infantil: implicações no contexto do primeiro ano a partir da perspectiva Vygotskiana. *In*: RAPOPORT, A. *et al.* (org.). **A Criança de seis anos no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, C. P. '**Ele é multifacetado**': as representações sociais do fracasso escolar construídas e compartilhadas por psicólogos educacionais. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SANTOS, L. C.; MARTURANO, E. M. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 377-394, 1999.

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 16, p. 209-216, 2005.

SILVA, A. P. F. **Reprovados, indisciplinados, fracassados**: as micro-relações de insucesso escolar na perspectiva do 'aluno problema'. 2009. 446 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 9. ed. São Paulo: Ática, 1992.

SOUZA, S. R.; HÜBNER, M. Efeitos de um jogo de tabuleiro educativo na aquisição de leitura e escrita. **Acta Comportamental**, v. 18, n. 2, p. 215-242, 2010.

TAVARES, S. F. **Cinema e pessoa com deficiência**: a (re)significação do olhar de professoras. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

TEZANI, T. C. Rodrigues. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**, v. 7, n. 1/2, p. 1-16, 2006.

VIGOSTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEPPONE, R. M. O. **Educação ambiental**: teorias e práticas escolares. 1. ed. São Paulo. Jm, 1999.

### **Cómo referenciar este artículo**

VASCONCELLOS, T. S. P.; ORLANDO, R. M. Juegos de mesa: recursos lúdicos para el aprendizaje de los niños en situación de vulnerabilidad. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2635-2652, out./dez. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.13660>

**Enviado el:** 15/07/2021

**Revisiones necesarias:** 09/08/2021

**Aprobado el:** 11/09/2021

**Publicado el:** 21/10/2021