



Un análisis semiótico sobre la página web de Pakapaka

María Agustina Sabich

Question/Cuestión, Nro.69, Vol.3, agosto 2021

ISSN: 1669-6581

URL de la Revista: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/>

IICom -FPyCS –UNLP

DOI: <https://doi.org/10.24215/16696581e581>

Un análisis semiótico sobre la página web de Pakapaka

A semiotic analysis of the Pakapaka's website

María Agustina Sabich

Magister en Comunicación y Cultura (FSOC-UBA) Licenciada y Profesora en Ciencias de la
Comunicación (FSOC-UBA).

Egresada del Diploma Superior en Infancia, Educación y Pedagogía (FLACSO Argentina) y del
Programa de Actualización en Derechos de la Niñez y la Adolescencia (UBA-INIHEP-UNICEF).

Becaria de Doctorado (UBA) Ayudante de Primera en Semiótica de los Medios II (CCOM-
FSOC-UBA).

Argentina

agustinasabich@hotmail.com

Resumen

El presente artículo examina las configuraciones discursivo-pedagógicas de la plataforma *web* de *Pakapaka*, el primer canal infantil público de Argentina y América Latina. El objetivo es, por un lado, sintetizar las características teóricas sobre el juego, y por el otro, estudiar el funcionamiento de los recursos lúdicos y didácticos presentes en el medio digital. Por ello, el segmento se encuentra dividido de la siguiente manera: un primer ítem está destinado al relevamiento teórico de los principales autores y postulados provenientes de los

diversos campos disciplinares que estudian la relación entre el juego, la educación y la infancia; un segundo ítem se focaliza en el análisis de los elementos lúdicos destinados al público pre-escolar, y un tercer ítem está centrado en los contenidos dirigidos al público escolar. A modo de hipótesis, consideramos que el estudio de las características del juego *online* permite comprender muchos aspectos del mundo social que lo exceden: la concepción de la infancia, las cualidades que asumen las figuras del enunciador y el destinatario, los supuestos sobre lo lúdico, los principios sobre la enseñanza y el aprendizaje, y las valoraciones positivas o negativas hacia las diferentes disciplinas.

Palabras clave:

Contenidos digitales; juego y educación; semiótica y comunicación.

Abstract

This paper examines the discursive-pedagogical configurations at the *Pakapaka* web platform, the first public children's channel in Argentina and Latin America. The objective is, on the one hand, to synthesize the theoretical characteristics of gaming, and on the other, to study the educacional and didactical resources operation present in the digital medium. For this reason, segment is divided as follows: a first item is intended for the theoretical survey of the main authors and postulates that study the relationship between game, education and childhood; a second item focuses on the analysis of the recreational elements intended for the pre-school public, and a third item focuses on the content aimed at the school public. As a hypothesis, we consider that the study of online gaming characteristic allows us to understand many aspects of the social world that exceed it: the conception of childhood, the qualities assumed by the figures of the enunciator and the addressee, the assumptions about playfulness, the principles of teaching and learning, and the positive or negative evaluations towards the different disciplines.

Keywords:

Digital content; game and education; semiotics and communication.

Introducción

El objetivo que persigue este artículo es el de efectuar un acercamiento analítico al funcionamiento de los recursos lúdicos y didácticos presentes en la plataforma *web* de *Pakapaka*. En particular, nos detendremos a explorar la sección correspondiente a “juegos, experiencias y actividades”, en la cual se despliegan un conjunto de elementos que establecen una relación de contigüidad con los programas televisivos del canal. Para ello, hemos organizado las características de los materiales según dos tipos de destinatarios: por un lado, encontramos los “recursos lúdicos destinados al público pre-escolar (2-5 años)”, y por otro, registramos los “recursos lúdicos destinados al público escolar (6-12 años)”. En la medida en que el entorno lúdico se relaciona directamente con la historia personal, y podríamos agregar, guarda una estrecha relación con la “memoria lúdica” de los sujetos, el juego es una parte fundamental en la vida cotidiana, no solo de los niños sino también de los adultos: “los juegos dicen tanto de quienes juegan como del espacio-tiempo en el que se desarrollan (Duek, 2012, p. 650). Estudiar las características del juego -en diferentes soportes, medios y lenguajes- permite comprender muchos aspectos del mundo social que lo exceden: la concepción de la infancia, los supuestos sobre lo lúdico, los principios sobre la enseñanza y el aprendizaje, y las valoraciones positivas o negativas hacia las diferentes disciplinas.

Metodología

El artículo se inspira en los aportes de la sociosemiótica de Verón (1998), propuesta teórica “no intencionalista”, “no subjetivista” y “no inmanentista” centrada en el estudio de las condiciones de producción, circulación y recepción de los discursos en el marco de las sociedades mediatizadas e hipermediatizadas. La TDS se ocupa del análisis de los fenómenos sociales en tanto “procesos de producción de sentido”, es decir, parte del principio de que dichos procesos se definen por un conjunto de condiciones socio-históricas, cuyas *huellas* se hacen presentes en los textos a través de *marcas*.

En lo que respecta específicamente a los aspectos metodológicos, la tesis considera las conceptualizaciones que Steimberg (1993) formula acerca de los tres niveles de construcción textual. Para este semiólogo, dichos niveles son: *el retórico*, *el temático* y *el enunciativo*. Siguiendo los planteos de Bremond y Durand, Steimberg señala que el orden retórico no debe entenderse como aquél que se corresponde con los elementos del *ornamento* del discurso. Tampoco debe confundirse con los componentes de la argumentación clásica de

Aristóteles; lo retórico constituye, por el contrario, una dimensión esencial a todo acto de significación y abarca todos los mecanismos de configuración de un texto; es decir, por ejemplo, la organización de secuencias, el tipo de música incidental empleada, la utilización de tal o cual tipo de adjetivaciones, entre otros.

Asimismo, retomando los planteos de Segre, Steimberg (1993) define lo temático como las situaciones y acciones que responden a “esquemas de representabilidad, históricamente elaborados y relacionados, previos al texto” (p. 44). Por ello, según Steimberg, los *temas* constituyen aquellos elementos estereotipados que dan cuenta de lo que semánticamente trata *todo* o *gran parte* de un discurso y que, por lo general, no se evidencian en la superficie del mismo, mientras que los *motivos* –que pueden estar presentes incluso en un número elevado– se manifiestan en la superficie textual, ocupando fragmentos específicos. Por último, Steimberg (1993) plantea que la dimensión enunciativa se define como “el efecto de sentido de los procesos de semiotización mediante los cuales se construye una situación comunicacional en un texto, a través de dispositivos que pueden ser o no de carácter lingüístico” (p. 44). En este sentido, la enunciación no debe ser concebida como la apropiación que un individuo particular hace del sistema de la lengua, sino por el contrario, como los mecanismos mediante los cuales los sujetos acceden al aparato formal de la enunciación, a través de las múltiples restricciones instituidas por los géneros discursivos.

Para ampliar las formulaciones de Steimberg, incluiremos también los planteos de Verón (1998 y 2004), quien retomando la segunda tricotomía elaborada por Peirce (1978), compuesta por ícono, índice y símbolo, hace referencia a los “tres órdenes de funcionamiento significante”, es decir, lo icónico (analogía), lo indicial (contigüidad) y lo simbólico (convencionalidad). En lo que respecta al orden “icónico”, se considera, también, además de los distintos tipos de imágenes, el vínculo que los componentes lingüísticos establecen respecto de ellas. En cuanto al orden “indicial”, de contacto y deslizamiento metonímico, se contempla las operaciones que conciernen a los elementos que llamen compulsivamente la atención del espectador. Por último, el orden “simbólico” se focaliza en todas aquellas operaciones que puedan remitir a reglas de género y estilos de época.

El corpus de este artículo se conforma de un conjunto de piezas lingüísticas y extralingüísticas presentes en el sitio *web* de *Pakapaka* (entre ellas, podemos mencionar:

imágenes, videojuegos, juegos interactivos, videos, textos verbales); las mismas han sido exploradas a la luz de dos tipos de destinatario: el pre-escolar y el escolar. A partir de estas consideraciones, y previo a la descripción de los recursos de la plataforma, procederemos a realizar un breve recorrido teórico que examine la literatura especializada en el juego y las actividades lúdicas en la infancia y que reponga los principales debates en torno a esta temática.

El juego como objeto de estudio y como objeto de aprendizaje en la infancia

Tal como lo expresa Duek (2012), la vasta presencia de bibliografía teórica relacionada con el juego infantil y las prácticas sociales tiene que ver con la inclusión de este objeto de estudio en diferentes campos disciplinares; entre los existentes, podemos mencionar: la pedagogía, el psicoanálisis, la antropología, la sociología, la comunicación y la educación física. A su vez, la autora enfatiza la idea de que el “juego” no debe ser restringido al mundo infantil.

Para Fuenzalida (2016), la capacidad lúdica de los sujetos se remonta a las tradiciones culturales más antiguas en la historia de Occidente, tradiciones relacionadas con el surgimiento de la dimensión oral de la sociedad, a través de la presencia de cuentos orales, el teatro y la dramaturgia, la danza, la música, los juicios orales y las fiestas religiosas. Por su parte, lo que se ha denominado “segunda oralidad”, que se halla impulsada por los medios masivos de comunicación –como la radio, la televisión y el cine–, habría reactivado la capacidad lúdica y festiva de la sociedad durante los siglos XX y XXI. En la actualidad, si bien el juego ha atravesado diferentes procesos de mercantilización, tecnologización y profesionalización, aún sigue conservando los rasgos que lo caracterizaron y lo volvieron atractivo.

Dentro de los trabajos clásicos que investigan la relación entre el juego y la infancia, se destacan los de Caillois (1986), Elkonin (1980), Winnicott (1971) y Huizinga (1972). En torno a esta problemática, Caillois (1986) señala que la palabra “juego” no solo designa la actividad lúdica específica, sino también, la totalidad de los símbolos y de los instrumentos necesarios para realizarla. Por eso, según este investigador, todo juego instituye un sistema de reglas que simultáneamente establecen acciones “permitidas” o “prohibidas” en relación con esa dinámica lúdica, acciones que, indudablemente, surgen del resultado de un conjunto de convenciones

arbitrarias y socialmente establecidas. Sin embargo, no cabe duda de que la creación de una *situación ficticia* es la unidad fundamental para llevar a cabo esta actividad, a partir de la transferencia del significado de un objeto a otro, en donde los niños asumen algún rol o cumplen una función temporal e imaginaria (Elkonin, 1980).

Por supuesto, entre las obras clásicas provenientes del campo de la psicología y del psicoanálisis que estudian la relación entre el juego, el pensamiento y la infancia, sobresalen las de Vygotsky (2008) y Piaget (2018). Al respecto, Vygotsky (2008) enfatiza la necesidad de comprender el “carácter especial” de las necesidades evolutivas del sujeto para entender la forma que adquiere el juego en tanto actividad. Así, un niño en la instancia pre-escolar experimenta el juego mediante el predominio de la imaginación a través de la existencia de ciertas reglas ocultas, mientras que en la edad escolar, el juego se practica por medio de la presencia de reglas formalizadas, como producto de la adquisición del lenguaje operacional que implica el progresivo conocimiento de las reglas gramaticales. En cambio, en la primera infancia –y durante el juego–, el pensamiento está separado de los objetos y los significados son entendidos a “medias” (un trozo de madera se convierte en una muñeca y un palo en un caballo, ejemplifica el autor).

Desde el ámbito del psicoanálisis y la pediatría, Winnicott (1971) advierte que el juego potencia la capacidad perceptiva y creadora de los sujetos, en la medida en que el “acatamiento” y/o la falta de “libertad” coadyuvarían en la gestación de un sentimiento de inutilidad, una forma de existencia “atormentada” y una cierta idea de que la vida no merece ser experimentada de esa manera. Esta práctica lúdica comienza en una etapa muy temprana, por ejemplo, cuando el bebé se introduce el pulgar en la boca o cuando se acerca algún objeto transicional con la finalidad de estimular la zona erógena y provocar una experiencia “autoerótica” para defenderse de un estado de ansiedad. Así, los padres llegan a reconocer el valor de ese objeto y permiten que el niño lo tenga y lo lleve consigo en diferentes situaciones, sin generar rupturas en las continuidades experienciales del bebé, dado que podrían destruir la significación y el valor que éste le asigna.

En el actual contexto de convergencia mediática, debemos mencionar algunos de los autores que estudian el vínculo entre el juego, el aprendizaje, los medios de comunicación y las tecnologías digitales desde un enfoque sociocultural. Así, Gee (2005), Cassany (2008), Cope y

Kalantzis (2010), Buckingham (2012), Pérez-Latorre (2012), Burbules (2014) y Scolari (2016) han producido numerosos trabajos centrados en las formas de alfabetización que promueven los dispositivos audiovisuales y tecnológicos. Los investigadores reconocen que son múltiples y variadas las formas actuales de lectura y escritura. Así, Gee (2005) reconoce la necesidad de hablar en términos de “alfabetizaciones multimodales”, las cuales se encuentran vehiculizadas por la presencia de elementos “extra lingüísticos” que exceden el funcionamiento de las imágenes y las palabras, al resaltar “otros aspectos” de la comunicación no verbal, como por ejemplo, los sonidos, la música, el movimiento, las sensaciones físicas y las percepciones olfativas. Por eso, cuando se aprende un nuevo “ámbito semiótico”, se incorporan al menos tres facultades: la experimentación, la pertenencia a un grupo social y la habilidad para resolver problemas de variado tipo. En el caso de los videojuegos, si bien es posible encontrar una serie de limitaciones, pueden articularse operaciones cognitivas asociadas con el recuerdo, el despliegue de hipótesis, la predicción y la planificación estratégica (Buckingham, 2012).

No obstante, con el impacto de las tecnologías digitales y las nuevas formas de comunicación y participación en la red, hoy por hoy nos encontramos ante la presencia de aquello que en el ámbito académico se denomina “alfabetización transmedia”, es decir, un tipo de fenómeno ocasionado por la transición de lo analógico (*broadcasting*) a lo digital (*networking*) que, según diferentes investigadores, sigue resultando “difícil” para la institución escolar (Scolari, 2016). En este sentido, existe una tensión entre las prácticas pedagógicas que promueven las escuelas y las prácticas sociales que desarrollan los prosumidores, puesto que mientras que las primeras siguen enseñando bajo una lógica de aprendizaje “lineal”, los dispositivos móviles que manipulan los alumnos –como tabletas, *smartphones*, *ipads*, consolas de juego– están basados en una lógica hipertextual, es decir, “no lineal” (Castellón y Jaramillo, 2013).

Producto de la articulación entre la industria de los medios y las culturas colaborativas, las nuevas prácticas que dinamiza la cultura de la convergencia pronuncian diferentes desafíos a los docentes y a los profesionales de la comunicación. Según Scolari (2016), en la actualidad, la educación mediática no puede restringirse únicamente al análisis crítico de los productos televisivos ni a la elaboración de piezas educativas y comunicacionales basadas en el modelo del *broadcasting*. El consumidor tradicional de medios deviene, en la sociedad informacional,

en un sujeto proactivo, que además de llevar a cabo lecturas críticas de lo que consume, diseña, combina y comparte sus contenidos en diferentes plataformas. Así, el aprendizaje “ubicuo” es diferente del aprendizaje “virtual”: más que relacionarse con una actividad artificial se vincula con una práctica de inmersión en la cual la creatividad, la solución de problemas, la comunicación, la colaboración, la experimentación y la investigación cautivan el interés de los participantes (Burbules, 2014).

Las características del juego en la plataforma web de *Pakapaka*

Los recursos lúdicos destinados al público pre-escolar

Los recursos lúdicos destinados al público pre-escolar pueden clasificarse en dos grandes grupos. Por un lado, encontramos los juegos en soporte papel basados en operaciones “manuales” y, por otro lado, registramos la presencia de juegos en soporte digital basados en operaciones “interactivas”. En términos generales, según Piaget (2018), esta etapa se caracteriza por la emergencia de la “función simbólica” y la “capacidad egocéntrica”, es decir, aparece la posibilidad de que el niño represente “algo” por medio de un significante diferenciado. Según el investigador, la función semiótica se establece a partir de la presencia de un conjunto de conductas prototípicas, entre las cuales se destacan, la “imitación diferida”, el “juego simbólico”, el “dibujo o la imagen gráfica”, la “imagen mental” y la “evocación verbal de acontecimientos no actuales”. Así, mediante el incipiente desarrollo del lenguaje, el niño demuestra facilidad para recurrir a una mayor cantidad de símbolos con los cuales puede representar a los objetos del entorno. Como resultado, en este período se producen tres cambios significativos: la emergencia del lenguaje a través de la imagen y el símbolo, la aparición del pensamiento “intuitivo” y la interiorización de la acción, a través de la presencia de “experiencias mentales”. Por esta razón, los dibujos y las ilustraciones como recursos didácticos constituyen los “puentes” para la emergencia de la escritura (Teubal y Guberman, 2014).

Los juegos en soporte papel basados en operaciones “manuales” ocupan una parte importante en la plataforma y pueden dividirse en tres tipos: *las imágenes para colorear* (figuras 1 y 2), que pretenden “potenciar” la capacidad expresiva y perceptiva del niño a través de la pintura y los colores; *las figuras para recortar* (figuras 3 y 4), que incluyen elementos para

adornar fiestas de cumpleaños y también títeres de dedo y de papel, con la finalidad de contribuir a la creación de situaciones lúdicas y teatrales. Por último, entre estos recursos encontramos *los juegos de memoria visual* (figuras 5 y 6) como el “memotest” y el “dominó” que facilitan el desarrollo de operaciones cognitivas basadas en el recuerdo y la lógica intuitiva. La adecuación a las características de este destinatario explicaría el hecho de que existan juegos en los que prevalecen textos icónicos por sobre textos lingüísticos, y actividades “individuales” por sobre las “grupales”:



Figura N° 1
Captura de pantalla del juego:
Medialuna para colorear

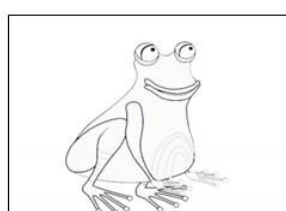


Figura N° 2
Captura de pantalla del juego:
Chacabuco para colorear



Figura N° 3
Captura de pantalla del juego:
Bonete de cumpleaños



Figura N° 4
Captura de pantalla del juego:
Títeres de dedo



Figura N° 5
Captura de pantalla del juego:
Memotest Medialuna



Figura N° 6
Captura de pantalla del juego:
Dominó Medialuna

La particularidad que presentan estos juegos es, en primer lugar, que requieren del auxilio de un adulto para poder llevarlos a cabo, dado que todas las figuras deben imprimirse y luego ser recortadas y reubicadas de acuerdo al objetivo que las mismas asumen en la

secuencia lúdica. En segundo lugar, es necesaria la presencia de una persona mayor que interprete la “función instructiva” que cada uno de estos recursos tiene inscripto y que se sustentan en verbos en infinitivo: “imprimir esta página y recortar cada una de las fichas por la línea punteada”; “doblar la solapa blanca y pegar a una cinta o hilo para colgar”; “doblar y unir las caras para parar las figuras”. En este sentido, si retomamos las clasificaciones que Verón (1999) formula cuando analiza el discurso pedagógico en el manual escolar, en este tipo de juegos reconocemos la presencia de dos destinatarios claramente diferenciados: un *destinatario-niño*, quien es el principal interlocutor de la plataforma y suele ser estimulado a través de la presencia de elementos icónicos e indiciales que llaman compulsivamente su atención, y un *destinatario-adulto*, quien interpreta diferentes tipos de “instrucciones” para colaborar en la actividad lúdica del primero. Tal como expresa Silvestri (1995), la cualidad que presenta la base textual de tipo “instruccional” –a diferencia de la narración o la descripción– es que se trata de un discurso orientado a la ejecución práctica de acciones.

Por otra parte, y como ya lo anticipamos, es posible identificar en la plataforma, la presencia de otro tipo de recursos lúdicos en soporte “digital” basados en operaciones “interactivas”. Entre estos, encontramos tres clases: *los juegos de creación libre de formas y figuras* (figuras 7 y 8), como “la pizarra mágica” y el “Dibu-dedo”, *los juegos de combinaciones verbales y no verbales* (figuras 9 y 10), a partir de los cuales pueden asociarse palabras con animales, o bien sonidos con objetos, y por último *los videojuegos*, que se caracterizan por la ejecución de acciones sencillas, a partir del uso de personajes en movimiento, el reconocimiento de objetos y la realización de recorridos en laberintos (figuras 11 y 12). Se trata de elementos lúdicos que, a través de la manipulación, contribuyen a la gestación de una “inteligencia práctica”, que prepara el terreno de la verbalización a consolidarse en la etapa escolar (Piaget, 2018).



Figura N° 7
Captura de pantalla del juego: *Pizarra mágica*



Figura N° 8
Captura de pantalla del juego: *Dibu-dedo*



Figura N° 9
Captura de pantalla del juego: *Animapaka*



Figura N° 10
Captura de pantalla del juego: *Goteras musicales*



Figura N° 11
Captura de pantalla del juego: *Escondidos en la selva*



Figura N° 12
Captura de pantalla del juego: *Yunúen al rescate*

Así, las figuras 7 y 8, que representan una pizarra mágica y un vidrio empañado, permiten la exploración de las superficies y la manipulación de herramientas de dibujo, propiciando el reconocimiento de formas, fondos, colores y tamaños; por su parte, las imágenes 9 y 10 apuntan a la creación de experiencias visuales, verbales y sonoras, a partir de la identificación de animales que contienen palabras bisílabas o trisílabas como “loro”, “vaca”, “gallo”, “abeja”, “ballena” o “gallina”, o bien a través de la experimentación musical que pueden proyectar diferentes objetos mediante el contacto con la lluvia. Por último, las figuras 11 y 12 constituyen dos videojuegos que incitan, en un caso, a la exploración visual de los personajes de la serie *Medialuna* y, en el otro caso, al recorrido en el laberinto que debe efectuar la princesa para rescatar al príncipe. Un elemento característico que presentan estos recursos destinados al público pre-escolar es su *estatismo*, es decir, gran parte de las acciones son realizadas con la pantalla “fija”, con una secuencia de juego “acotada”, sin la presencia de elementos en movimiento.

Ya sea para potenciar la capacidad expresiva no-verbal, agudizar la planificación y la observación, o bien para ejercitar la memoria visual, verbal y sonora a través de las figuras de los personajes televisivos, la presencia de estos recursos lúdicos contribuye a la expansión de la *estructura simbólica del niño*. Dado que se trata de una etapa en la que el desarrollo del lenguaje se consolida, fundamentalmente a través de la presencia de imágenes y símbolos, y mediante la emergencia de un pensamiento “intuitivo” y una inteligencia “práctica”, es decir, pre-lógica, la mayoría de los juegos tiende a generar competencias cognitivas “incipientes” basadas en la adecuación al entorno, la exploración, el control de las actividades motrices, la memoria, la planificación y el ejercicio del pensamiento individual. De un modo similar a como sucede en los programas televisivos orientados a un target de 2 a 5 años, el medio digital “identifica” las características formales del destinatario y construye una serie de juegos manuales e interactivos que se adaptan a sus posibilidades perceptivas, cognitivas y experimentales. No obstante, resulta llamativo que, en términos de diseño, se le otorgue mayor importancia a la presencia de recursos impresos, tratándose de una plataforma interactiva en la que pueden desplegarse un número mayor de recursos digitales.

Los recursos lúdicos destinados al público escolar

Los recursos lúdicos destinados al público escolar (6-12 años) pueden clasificarse del mismo modo que aquellos orientados al primero; es decir, por un lado, hallamos los “juegos en soporte papel basados en operaciones manuales” y, por otro lado, encontramos los “juegos en soporte digital basados en operaciones interactivas”. A diferencia de la etapa precedente, en la que se desarrolla la estructura simbólica del niño, esta instancia se caracteriza, según Piaget (2018), por el desarrollo de la función operacional, la capacidad de pensamiento lógico y la desaparición del lenguaje egocéntrico. Entre las principales funciones cognitivas, se destacan las nociones de conservación, la realización de operaciones concretas, la seriación, la reversibilidad, la clasificación, la construcción de números enteros, la configuración de la medida espacial y el reconocimiento incipiente del tiempo y de la velocidad. Por esta razón, el autor señala que a partir de los 6 años, el niño puede cooperar con otros actores porque ya no confunde el punto de vista propio con el ajeno. Así, se produce una etapa de “descentramiento” en la que emerge la necesidad de efectuar justificaciones lógicas y la articulación de ideas.

Los juegos en soporte papel basados en operaciones manuales pueden dividirse en dos tipos: por un lado, encontramos los que contribuyen a la personificación de figuras televisivas como “Zamba”, el “Capitán Realista”, “Belgrano” o “San Martín” (figuras 13 y 14), a través de máscaras, vestuarios o elementos característicos del personaje que el niño pueda utilizar; el segundo tipo está compuesto por crucigramas y juegos de mesa educativos que propician el ejercicio de la memoria, la asimilación de conceptos históricos y la incorporación de fechas relevantes (figuras 15 y 16). En este caso, la figura del adulto no aparece representada únicamente mediante la acción de la “ayuda” –como se lo mostraba en los juegos orientados al público pre-escolar– sino como una figura que puede ejercer otro tipo de tareas colaborativas, a partir de la participación en tanto “jugador”:

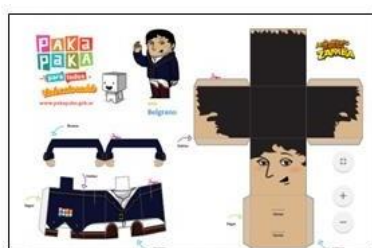


Figura N° 13
Captura de pantalla del juego: *Belgrano para armar*



Figura N° 14
Captura de pantalla del juego: *Zamba para armar*



Figura N° 15

Captura de pantalla del Juego de mesa de:
La Revolución de Mayo



Figura N° 16

Captura de pantalla del Crucigrama:
Día de la bandera

Como lo anticipamos, el inicio de esta etapa se corresponde con la emergencia del pensamiento lógico basado en operaciones concretas, limitadas a la seriación, la clasificación y la correspondencia. Por esa razón, a diferencia de los juegos destinados al público pre-escolar, que ponen énfasis en el desarrollo de la dimensión simbólica del niño, en esta clase de recursos puede verificarse una importante presencia de la palabra escrita, junto con la realización de preguntas que incitan el recuerdo y la ejecución de actividades colaborativas en torno a un tema o un contenido didáctico. Así, entre las preguntas que ponen en juego la reflexión y coadyuvan al “repaso” de los contenidos históricos, podemos mencionar: “¿Quién fue el creador de la bandera?”, “¿Qué forma de gobierno había en el momento de creación de la bandera?”, “¿Quién era Napoleón?”, “¿Cuál era el lugar secreto donde se reunían los patriotas?”. La función que la plataforma *web* asume en este tipo de juegos es la de “reforzar” o “repassar” los temas vistos en los episodios televisivos, a través del ejercicio de tareas que incluyen la síntesis de la información conceptual más relevante.

Por otro lado, en la plataforma también registramos la presencia de juegos en soporte digital basados en operaciones interactivas que se dividen en dos clases: los juegos de “construcción” de personajes (figuras 17 y 18) y, en menor medida, los videojuegos educativos (figuras 19 y 20). Los primeros se caracterizan por la presencia de tareas cognitivas sencillas que incluyen la confección de personajes “predeterminados”, a los que, por ejemplo, se les puede cambiar el vestuario y, posteriormente, ubicarlos en alguna escena narrativa de la serie televisiva. En efecto, se trata de un tipo de juego que en términos estilísticos no genera tensión

ni propone desafíos, y en términos didácticos, no pretende enseñar conceptos o ideas nuevas relacionadas con los temas del programa televisivo sino reafirmar conocimientos.



Figura N° 17
Captura de pantalla del juego:
Amá tu Zamba



Figura N° 18
Captura de pantalla del juego:
Amá tu Niña

En cuanto a los videojuegos educativos, podemos destacar el caso de “El mundo animal de Max Rodríguez”, un juego producido por la *Señal Colombia* cuya serie televisiva propone la exploración y el descubrimiento de las diferentes especies animales originarias de América con la finalidad de que los niños incorporen conocimientos y estén abiertos a la problemática de la conservación animal. Como postula Gee (2005), el uso de videojuegos promueve el ejercicio de facultades relacionadas con el principio del aprendizaje activo y crítico, el reconocimiento del diseño en el que el juego se inscribe, la asimilación y articulación de las reglas que conforman el ámbito semiótico y el desarrollo de un pensamiento “meta” que conecte al juego con otros elementos externos a él. Por eso, la expansión del videojuego en diferentes ámbitos de la vida social, política y cultural debería incitar otro tipo de lecturas que abandonen la idea del juego como “medio de entretenimiento” o “pasatiempo” para empezar a entenderlo como “obra cultural”, forma de expresión y discurso (Pérez-Latorre, 2012).



Figura N° 19



Figura N° 20

Capturas de pantalla del videojuego: *El mundo animal de Max Rodríguez*

En contraposición a los otros recursos didácticos presentes en la plataforma, el videojuego *El mundo animal de Max Rodríguez* estimula la exploración, la manipulación, la planificación y la elaboración de hipótesis. Además, presenta unos pocos “desafíos” que promueven la curiosidad y el movimiento conforme el personaje avanza de nivel y libera un nuevo animal. Asimismo, una vez concluido el acto lúdico, en la pantalla se despliega una reseña informativa (figuras 21 y 22) que sintetiza los atributos más destacados del animal liberado, a través de la fórmula “Sabías que...”: “¿Sabías que el armadillo puede flotar en el agua llenando de aire sus intestinos? Los armadillos son excelentes nadadores, pueden aguantar la respiración hasta 6 minutos”; “¿Sabías que los osos de anteojos son los únicos osos que existen en Latinoamérica? Les dicen así porque tienen unas manchas alrededor de los ojos (...)”.

No obstante, una crítica que podría realizarse a este tipo de videojuego es que siempre se establecen los mismos desafíos, que consisten en el encuentro de la llave y la posterior liberación del animal, y los objetivos didácticos no se desarrollan durante la narración, sino únicamente al final, a modo de síntesis o cierre. Por otra parte, las acciones que el personaje realiza son un tanto restringidas y solo consisten en recoger frutas para acumular puntos, por lo que en este caso, no se presentan grandes dificultades que generen tensión narrativa:



Figura N° 21



Figura N° 22

Capturas de pantalla del videojuego: *El mundo animal* de Max Rodríguez

En función de lo expresado, puede observarse que la plataforma *web* de *Pakapaka* asume un modo lúdico que, en principio, buscaría adaptarse a las edades de los diferentes destinatarios, al contemplar la realización de actividades variadas, entre las que se destacan, las manuales y las interactivas. No obstante, una dificultad que manifiesta el modo de disposición de los recursos es que éstos no se organizan según las características del destinatario, sino según las cualidades formales que exhiben. En este sentido, una mejor clasificación y organización del material, junto con la incorporación de algunos comentarios explicativos destinados a los docentes o a los padres, podría contribuir a la interpretación y mejor utilización de las actividades lúdicas.

Otro problema importante que los juegos presentan es que, en términos “cuantitativos” existe una mayor cantidad de recursos impresos en relación con el número que presentan los digitales. De este modo, podríamos señalar que la concepción de juego en la plataforma manifiesta cierta impronta “tradicionalista”, ya que se le adjudican a los recursos multimedia el carácter de “pasatiempo” o de “diversión” y no de elemento pedagógico. Esto también encontraría explicación en el hecho de que los juegos no tienden a construir escenarios lúdicos complementarios, en la medida en que apuntan a la repetición de contenidos vistos en los programas televisivos. A su vez, si bien los juegos destinados al público pre-escolar propician el desarrollo de la capacidad expresiva, perceptual y creativa de los más pequeños; en lo que hace a lo cualitativo, los elementos lúdicos orientados al público escolar no parecen “explotar” las habilidades cognitivas de este destinatario, así como tampoco parece profundizarse la dimensión semiótica y narrativa que una plataforma interactiva posee, limitando su funcionamiento a cierta lógica estandarizada, repetitiva y un tanto precaria.

Consideraciones finales

En el marco de este artículo, hemos llevado a cabo tres niveles de análisis: uno destinado a la recopilación de la bibliografía teórica que estudia los principales lineamientos sobre el juego en la infancia, otro orientado a la descripción de los recursos lúdico-didácticos presentes en la plataforma *web* de *Pakapaka* y destinados al público pre-escolar, y un último nivel, volcado a la exploración de los elementos lúdico-didácticos pensados para el público escolar.

Con respecto al primer nivel, podríamos señalar que la bibliografía tradicional sobre el juego en la infancia parecería abocarse -con mayor énfasis- a la instancia del reconocimiento, descuidando así, la instancia de la producción. Es decir, si bien es importante atender las prácticas sociales que atraviesan el juego (por ejemplo, contemplando las relaciones que se desarrollan entre los adultos y los niños, o bien, destacando las posibilidades que, en diferentes etapas, cada sujeto tiene para desplegar la imaginación, la representación y la ludicidad), también resulta necesario atender a las gramáticas discursivas del juego en sí mismo. De esta manera, y más allá de que el juego presenta un carácter automotivado (Malajovich, 2008), donde la participación del adulto exhibe, en ocasiones, límites difusos o restringidos (Elkonin, 1980), y en otras, expresa formas de reconocimiento de los límites hacia el niño (Vygotsky, 2008), es posible estudiar, además, los modelos de juego que propone, las premisas y los valores que enseña, el contrato que establece con sus interlocutores, las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que pone en circulación y las habilidades que promueve. En definitiva, es importante no desatender la significación y el impacto comunicacional que todo dispositivo lúdico conlleva (Pérez-Latorre, 2012).

En relación con el análisis del corpus, identificamos que los juegos destinados al público pre-escolar propician el desarrollo de la capacidad expresiva, perceptual y creativa de los más pequeños, enfatizando aspectos de la comunicación no verbal (Gee, 2005) y siguiendo los lineamientos del enfoque alfabetizador integrador, propuesto por el actual diseño curricular de nivel inicial (Siciliano, 2019). Así, son tareas propias de esta etapa, el descubrimiento de texturas y colores, la exploración de sonidos y ritmos, la asociación de textos verbales con textos icónicos, la creación de formas en diferentes soportes y la caracterización de personajes. En este sentido, existe una premisa en este tipo de materiales y es la inculcación

de experiencias de juego, estéticas, cotidianas, de descubrimiento del entorno y de comunicación. Sin embargo, y tal como señalamos, la mayoría de los juegos se desarrollan con la pantalla “fija”, generando una sensación de “estatismo”, como si se tratara de una pizarra y no de una pantalla digital. Además, si bien puede apreciarse la incitación a la búsqueda de múltiples experiencias sensoriales, se desaprovecha la estimulación de la conciencia fonológica, ortográfica, sintáctica y pragmática.

Por su parte, en relación con los elementos lúdicos orientados al público escolar, evidenciamos que las habilidades cognitivas y multimediáticas de este destinatario no parecen aprovecharse completamente. Algo que ejemplifica el planteo es que existe una mayor presencia de juegos en soporte papel por sobre la existencia de juegos en soporte digital. A su vez, la mayoría de los recursos tienden a evocar habilidades basadas en prácticas como la reiteración, la memorización y la repetición para la asimilación de conceptos -por ejemplo, mediante la existencia de juegos como el memotest o el crucigrama-, en lugar de apuntar al desarrollo de habilidades procesuales como la creatividad, la reflexión o la reformulación de conceptos. Lo expresado nos lleva a interpretar que, en el sitio *web*, el juego adquiere una función de “pasatiempo” y no de elemento con fines pedagógicos, razón por la cual creemos que debería perfeccionarse. Efectivamente, y tal como plantea Malajovich (2008), en estos recursos no se potencia la capacidad para la negociación, la construcción de confianza, la resolución de problemas ni la coordinación de acciones.

A partir del análisis efectuado, consideramos que las relaciones establecidas entre los programas televisivos y la plataforma *web* no están potenciadas en términos didácticos. Con el objetivo de que los mismos puedan ser utilizados en el ámbito escolar, sería necesaria una mayor descripción en el sitio de *Pakapaka* sobre los contenidos y los temas que cada programa televisivo enseña. De esta manera, como elementos “complementarios”, en la plataforma *web* podrían indicarse “etiquetas” que enuncien el tipo de destinatario, la materia o el espacio curricular en el que el programa podría inscribirse y los posibles contenidos a ser trabajados. Asimismo, a modo de sugerencia, también podrían incluirse *links* o materiales audiovisuales que articulen la enseñanza del medio televisivo con otros materiales pedagógicos o históricos que resulten de interés, tanto para el docente como para el alumno. En este sentido creemos que es esencial no descuidar la dimensión estética de las plataformas virtuales, ya que hoy por

hoy, constituyen un gran insumo para facilitar la tarea docente. Sin lugar a dudas, el contenido multiplataforma es un área de vacancia que debe ser atendida con urgencia por parte del Estado en el actual contexto de la sociedad hipermediatizada.

Referencias bibliográficas

Buckingham, D. (2012). *Más allá de la Tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Burbules, N. (2014). Los significados del aprendizaje ubicuo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(104), pp. 1-7. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>

Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México D.F., México: FCE.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas. Claves para su desarrollo*. Barcelona: España: Ministerio de Educación.

Castellón, L. y Jaramillo, O. (2013). Educación y videojuegos: hacia un aprendizaje inmersivo. En Scolari, C. (ed.) *Homo Videoludens 2.0. De pacman a la gamification* (pp. 264-281). Barcelona, España: Laboratori de Mitjans Interactius.

Cope, B. & Kalantzis M. (2009). *Ubiquitous Learning*. Champaign, Estados Unidos: [University of Illinois Press](http://www.press.uillinois.edu/).

Duek, C. (2012). El juego infantil contemporáneo. Medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(3), pp. 649-664. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892012000300009>

Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid, España: Visor.

Fuenzalida, V. (2016). *La nueva televisión infantil*. Santiago de Chile, Chile: FCE.

Gee, J. P. (2005). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre aprendizaje y alfabetismo*. Madrid, España: Manantial.

- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Barcelona, España: Alianza/ Emecé.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Nueva York, Estados Unidos: University Press.
- Maingueneau, D. (1999). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Malajovich, A. (2008). El juego en el nivel inicial. En Malajovich, A. (Comp) *Recorridos didácticos en la educación inicial* (pp. 271-287). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Peirce, C. S. (1978): *Fragmentos de la ciencia de la semiótica*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Pérez-Latorre, Ó. (2012). *El lenguaje videolúdico. Análisis de la significación del videojuego*. Barcelona, España: Laertes.
- Piaget, J. (2018). *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Sarlé, P; Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010). *El juego en el nivel inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://www.oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB01.pdf
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona, España: Gedisa.
- Siciliano, S. (2019). Diseño curricular para la educación inicial. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Steimberg, O. (1993). *Semiótica de los Medios Masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*. Buenos Aires, Argentina: Atuel.

Teubal, E. y Guberman, A. (2014). *Textos gráficos y alfabetización múltiple. Herramientas para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en el nivel inicial*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Verón, E. (1998). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona, España: Gedisa.

Verón, E. (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona, España: Gedisa.

Verón, E. (2002). *Construir el acontecimiento*. Barcelona, España: Gedisa.

Verón, E. (2004). *Fragmentos de un tejido*. Barcelona, España: Gedisa.

Vygotsky, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Bar