

Conceptions of play by children in five countries: towards an understanding of playfulness (*Las concepciones acerca del juego de niños de cinco países: hacia un mejor conocimiento de la actividad lúdica*)

Sarah J. Mukherjee, Lucía Bugallo, Nora Scheuer, Teresa Cremin, Virginia Montoro, Martha Ferrero, Marcia Preston, Doris Cheng, Roberta Golinkoff & Jill Popp

To cite this article: Sarah J. Mukherjee, Lucía Bugallo, Nora Scheuer, Teresa Cremin, Virginia Montoro, Martha Ferrero, Marcia Preston, Doris Cheng, Roberta Golinkoff & Jill Popp (2023) Conceptions of play by children in five countries: towards an understanding of playfulness (*Las concepciones acerca del juego de niños de cinco países: hacia un mejor conocimiento de la actividad lúdica*), Journal for the Study of Education and Development, 46:1, 109-153, DOI: 10.1080/02103702.2022.2133401

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2133401>



© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.



[View supplementary material](#)



Published online: 19 Dec 2022.



[Submit your article to this journal](#)



Article views: 851












[View related articles](#)



[View Crossmark data](#)



Conceptions of play by children in five countries: towards an understanding of playfulness (*Las concepciones acerca del juego de niños de cinco países: hacia un mejor conocimiento de la actividad lúdica*)

Sarah J. Mukherjee ^a, Lucía Bugallo ^b, Nora Scheuer ^b, Teresa Cremin ^a,
Virginia Montoro ^b, Martha Ferrero ^b, Marcia Preston ^c, Doris Cheng^d,
Roberta Golinkoff ^c and Jill Popp ^e

^aThe Open University; ^bCONICET and Universidad Nacional del Comahue (IPEHCS); ^cUniversity of Delaware; ^dTung Wah College; ^eThe LEGO Foundation

ABSTRACT

Drawing on a mixed-methods cross-cultural study undertaken in five locations in Argentina, Denmark, Hong Kong, England and the United States in 2018, this paper explores how children (aged five and seven) conceive of playfulness. Following a card-sorting task, 387 children selected familiar activities that they felt were most representative of play and not-play and explained their reasons. The children's justifications were fully transcribed, and five corpora were created (one per site). Lexicometry was applied, generating sets of the characteristic responses per age in each site. In-depth qualitative interpretation of these modal responses revealed nine dimensions across play and not-play: pleasure, social context, materials, movement, agency, risk, goal, time and focus. Commonalities revealed that children's ideas around play are not aligned with specific activities but with the sense of agency in a secure physical and social context when carrying out an activity experienced as an end in itself. Implications for playful pedagogies highlight the need to open up play with opportunities for children's choice and initiative, confident exploration and immersion in the activities in which they participate.

RESUMEN

A partir de un estudio multicultural de métodos mixtos realizado en 2018 en cinco localidades de Argentina, Dinamarca, Hong Kong, Reino Unido y Estados Unidos, en este artículo se exploran las concepciones acerca de la actividad lúdica de niños de cinco y siete años. Tras una tarea de clasificación de tarjetas, 387 niñas y niños seleccionaron aquellas actividades familiares que consideraban más representativas de juego y aquellas más ajenas al juego y explicaron sus razones. Se realizó una transcripción completa de sus justificaciones y se crearon cinco corpus (uno

ARTICLE HISTORY

Received 1 December 2021

Accepted 21 July 2022

KEYWORDS

play; not-play; children's agency; children's voices; lexicometry

PALABRAS CLAVE

juego; no juego; agencia en la infancia; voces de los niños; lexicometría

CONTACT Sarah J. Mukherjee  sarahjane.mukherjee@open.ac.uk  The Open University, Faculty of Wellbeing, Education and Language Studies, Stuart Hall Building, Walton Hall, Milton Keynes, MK7 6AA, UK.

English version: pp. 109–128 / *Versión en español*: pp. 129–150

References / *Referencias*: pp. 150–153

Spanish translation / *Traducción al español*: Mercè Rius

 Supplemental data for this article can be accessed [here](#) / Se puede acceder a los datos suplementarios para este artículo [aquí](#)

© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

por localidad). Mediante la lexicometría, se generaron conjuntos de respuestas características por edad en cada localidad. Una interpretación cualitativa detallada de las respuestas reveló nueve dimensiones lúdicas y no lúdicas: disfrute, contexto social, materiales, movimiento, agencia, riesgo, meta, tiempo y focalización. Las coincidencias revelaron que las ideas que los niños albergan en torno al juego no están vinculadas a actividades específicas sino a un sentido de agencia en un contexto físico y social seguro a la hora de realizar una actividad como fin en sí misma. Las implicaciones para las pedagogías lúdicas subrayan la necesidad de incorporar al juego oportunidades de elección e iniciativa para los niños, así como una exploración e inmersión segura en las actividades en las que participan.

Understanding children's play represents a constant challenge for scholars, policy-makers and practitioners. Adult-led definitions draw from diverse perspectives, including the philosophical (see Ryall et al., 2013, for review), anthropological (Chick, 2015; Huizinga, [1938] 1970), communication studies (Bateson, 1972; Grice, 1989), psychological (Harris, 2000; Piaget, 1952; Vygotsky, 1967; Winnicott, [1971] 2005) and educational (Morín, 2002). Much of this research, which is predominantly based on adults' observations of children, seeks to capture the essence of play by comparing it to other activities (such as learning and work) or comparing play to its absence (Breathnach et al., 2018; Chapparo & Hooper, 2002; Goodhall & Atkinson, 2017; Howard et al., 2006; Zosh et al., 2018). Thus far, studies agree that there is no single criterion that functions as a watershed between what is and what is not play. Playfulness emerges through children's engagement in the experience — rather than in response to objective properties of materials or situations. In Moreno's words, 'play is not in the toys, in the external world, but in the person who plays' (Moreno, 2005, p. 97). Exploring the role of dimensions as varied as affect and motivation, means-ends relations, agency, self-preservation, rules and flexibility, artefacts, imagination, creativity and attention has, all in all, led to the conclusion that each of these may adopt different shades and relevance in different types of play — physical, with objects, symbolic, socio-dramatic, games with rules (Whitebread et al., 2012) — and in different cultural contexts (Huizinga, (1938 1970); Roopnarine et al., 2018).

Historically, there has been a tendency for empirical studies of play to sideline the perspectives of children (Howard & McInnes, 2013). This represents a cause for concern and reveals a gap in our understanding of play by the players themselves. Paying attention to the characteristics of activities or situations that children perceive or experience as play can throw new light on this somewhat elusive concept (Howard, 2002). The young may base their experience and recognition of their world on qualities that escape adults' understanding (Pramling Samuelsson & Carlsson, 2008). In more recent years, scholars have begun to seek children's views, although these are mainly in the context of play framed by schooling and few are cross-cultural in nature. Given the influence of socio-cultural practices that shape young children's lives, there is still much to understand about the relationship between playfulness and culture through children's eyes (Roopnarine, 2011).

Constructing a nuanced understanding of children's perceptions of playfulness beyond the classroom is necessary to underpin and enrich the work of educators, families and childhood policymakers and maximize play's potential for children's well-being. In response to these challenges, an exploratory study was undertaken in urban locations in five countries spanning various continents (North and South America, Asia and Europe), led by an international team of Play and Learning Scholars (PALS). The wider aims of this project were to understand how children of five and seven years of age and mothers in these different cultural settings conceived of play, as well as its relationship to learning. In this paper we were interested in obtaining a wide picture of commonalities and differences across sites, as a basis for subsequent studies tailored to explain the role of culture in children's and mothers' nuanced conceptions of this cultural practice. Thus, we examine the children's responses to sets of cards which depict familiar activities, in order to address the following research questions:

- (1) What do children take into account in explaining an activity as playful or not and what themes surface?
- (2) What commonalities and variations are revealed across these locations?

The team used a two-step analytic approach guided by the commitment to keep close to children's voices throughout the whole process of analysis, initially using lexicometry (Lebart & Salem, 1994, 1998) in order to undertake an in-depth qualitative comparative analysis of the characteristic original responses given by five- and seven-year-old children in the various sites.

In what follows, to contextualize the study, the research literature that draws upon children's understanding of play is reviewed. Then the methodological complexity of research with children growing up in different settings is discussed and an explanation of the design, execution and analysis of this mixed methods study is presented. Next, the findings, linked to the main dimensions and themes, are shared and the commonalities and differences are presented and discussed. Based on this and the children's perspectives, the interplay among the shades of meanings children expressed is discussed and a model of playfulness proposed. Finally, the implications for pedagogy are considered.

Research exploring children's conceptions of play

A growing body of research in countries such as Australia, Canada, Hong Kong, Iceland, Norway, Sweden, Turkey, the US and the UK has investigated children's conceptions of play. This work ranges in size from small in-depth qualitative case studies (Wong et al., 2011) to larger quantitative studies of several hundred participants (Barnett, 2013). Based on the analysis of children's behaviour and voices, a number of commonalities can be seen, with children perceiving play as fun and enjoyable (e.g., Barnett, 2013; Lehrer & Petrakos, 2011; Wong et al., 2011), having something to play with (e.g., Barnett, 2013; Howe, 2016; Karrby, 1990; Robson, 1993; Rothlein & Brett, 1987) and engaging with games with rules (e.g., Lehrer & Petrakos, 2011; Karrby, 1990; Rothlein & Brett, 1987). The context of the activity has also been found to be important; for example, outside (Rothlein & Brett, 1987) and on the floor tend to be seen as more

playful spaces than desks or tables in the classroom (Howard, 2002; Kahyaoğlu, 2014). Agency has additionally been seen to play a role in influencing whether a child conceives of an activity as play (Barnett, 2013; Breathnach et al., 2018; Howard, 2002; Howe, 2016; King, 1979). Some of the insights into the social, contextual and agentic features derive from methodologies which require children to compare play and learning or academic work in school contexts. For instance, teachers may be strongly associated with learning or academic work, while peers are more likely to be associated with playtime (Howard et al., 2006; King, 1979; Wing, 1995).

The relevance of culture in the exploration of children's conceptions of play has been a focus of work in a relatively small number of studies (e.g., Farver et al., 2000; Gaskins, 2014; Göncü et al., 2000) and an even smaller number that take into account their voices (e.g., Wu, 2015). This body of work draws attention to a collective concern that play has been largely conceptualized without full consideration of the relevance of culture. Gaskins et al. (2007, p. 179) argue that 'play varies across cultures not only in its content, in the types of social interactions experienced during play, and in the resources that are made available for play (including material objects, space and time), but also in the relation play has to other everyday activities'. Differences are exemplified in existing work: for instance, video recordings, observations and interviews of around 50 German and Chinese children (aged 3–5 years old) revealed that the former remembered more play activities, whereas the latter recalled their academic activities (Wu, 2015). Through interviews and observations of play situations, Göncü et al. (2000) found similarities and differences in the occurrence, frequency, partners and dynamics of social play in their study of urban and rural communities of the United States, Turkey, Guatemala and India. Their findings indicate that children's play reflects adults' beliefs about children's development and the social structure of the community in which children develop. In their study of Irish American (in the United States) and Chinese (in Taiwan) children's pretend play, Haight et al. (1999) arrived at a similar conclusion regarding pretend play. Interestingly, while children in both groups incorporated objects into their pretend play, the centrality of objects varied.

These and other studies that have found cultural nuances in children's play and conceptions of play provide the foundation for new work in more locations to strengthen researchers' and practitioners' awareness of the continuities and variations in the understandings of play by children around the world.

Methodological complexities of researching children's conceptions of play

Eliciting conceptions of playful opportunities and practices with children growing up in different settings is far from simple. Such research has been conducted within both quantitative and qualitative traditions. Barnett's (2013) 'Children's Perceptions of Their Play' scale was created by asking 46 children (aged 6–8) in the United States to write what play meant to them, using their responses as the basis for the scale 'items' and a later survey of 698 children. Quantitative approaches, whilst capable of providing a wide picture of children's views, are potentially problematic for young children whose writing and reading capability may be insufficiently developed to articulate, decode and interpret the statements.

A range of qualitative methods have also been employed in the study of play, including observations (Chapparo & Hooper, 2002; Göncü et al., 2000; Howe, 2016; King, 1979; Wing, 1995; Wu, 2015), interviews and focus groups (Chapparo & Hooper, 2002; Karryby, 1990; King, 1979; Rothlein & Brett, 1987; Wing, 1995), and conversations (Howe, 2016; Robson, 1993; Wu, 2015). These methods offer insights into a number of children's approaches to play, yet also have their limitations. For example, Barnett (2013) argues that focus groups do not offer all children equal opportunities to share their views, as children may influence each other's responses. In addition, while using photographs as stimuli for conversations and interviews has proved insightful in individual country contexts (e.g., Howard, 2002), they do not offer a culturally neutral stimulus.

Some studies investigating children's conceptions of other socio-cognitive processes that permeate children's lives (i.e., the situated teaching and learning of specific content) have circumnavigated these limitations, for example, by inviting children to reflect on specific situations (Marín et al., 2013; Pramling, 1983) rather than asking them to formulate or rate given conceptual definitions or characterizations. Additionally, researchers have sought to scaffold children's reflections by making these processes recognizable and relatable through characters and scenarios depicted in line drawings (Scheuer et al., 2006) and to select which scene promotes better learning (Echenique et al., 2014). Yet another strategy deployed to assess children's conceptions is to ask them to identify when and why the process under question does *not* occur (Scheuer et al., 2001; Ventura et al., 2020).

In summary, whilst scholars agree on the importance of different perspectives in understanding the qualities of play, there are few studies that examine in depth the conceptions of play in children who live in various locations around the world. In contrast to other work that explores play in the context of classroom environments (e.g., Howard, 2002; Howard et al., 2006), the current study seeks to capture children's conceptions as they think and talk about play and playfulness in a wide range of activities and settings.

Methodology



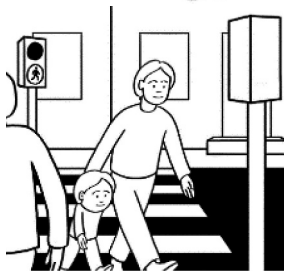

Procedure and materials

The procedure adopted drew on the notion that children's thinking and communication about sociocultural processes and experiences can be better explored when they are given space to formulate their views in relation to meaningful activities. Building on scripts and materials created by Echenique et al. (2014), Scheuer et al. (2001 and 2006) and Wong et al. (2011), the team developed semi-structured individual interviews in which children were asked to sort cards that depicted children and adults engaged in different activities into either play or not-play and then to pick out instances of each and to justify them. The not-playing option aligns with the idea that when children's understandings are under construction it may be easier for them to point out opposite or absent characteristics than to formulate the conditions that must be met in positive terms (Karmiloff-Smith, 1992). We operationalized these requests by inviting the children to sort each card in one of two baskets, according to whether they considered

the individuals depicted were playing or not-playing (see the cards in Table 1). Based on Whitebread et al.'s (2012) categorization of types of children's play, we identified 18 play activities, which were rule-driven, symbolic or physical (six for each type) and which were familiar to the children in the five countries, such as playing a board game, playing a video game or hula-hooping. Then we identified another 18 rule-driven, symbolic or physical activities in which playful components were not salient, such as laying the table, writing on a sheet or walking. In addition, two other variables were considered. These were social interaction (the drawings showed children engaged in an activity on their own, with one or more peers or an adult) and affective state (the facial expressions of the individuals showed positive affect (with a smile) or neutral affect (without a smile)).

An artist created line drawings depicting the range of lively activities and characters in such a way that their ethnicity, gender and SES were not salient. Clothes, objects and scenarios did not include any details. Thus, the materials aimed to offer

Table 1. Original complete responses by a seven-year-old child from the United States in replying to the four question prompts, 'Why is this the best example of play/not-play?' (two cards for each). Interviewer interventions are shown by [...].

Chosen card	Justification (Original response)
<p>Play</p> 	<p>Because they're like it looks like they're both about to like throw a ball and maybe someone on the other end is gonna catch it. [Oh and because of anything else?] Because it looks like they're like running. [Any other reasons?] They're running and having fun. [Oh, they're running and having fun, any other reasons?] Not really.</p>
	<p>Because one person is like hiding their eyes and the others are like hiding, and that sounds a lot like a game that would be like fun and that a lot of children play. [Ok and because of any other reasons?] They're like peeking out looking at the person who's hiding. [Yeah, any other reasons why this one best shows playing or is that all?] I think that's it.</p>
<p>Not-play</p> 	<p>Because they're like crossing the street and I know that it's usually not safe to be in the street so they have to look both ways and have to be safe so they can't be like playing in the street unless they know it's safe unless their parents tell them it's safe and also there's a crosswalk and that's usually serious. [Ok anything else?] It's a road.</p>
	<p>Because they're like they look like they're really really working hard on what they're doing and that they're like writing, they look like ... They look like they're like doing work. [Oh, and how does that best show not playing?] Because when you're playing you are silly and they look like they're really being serious. [Ok, anything else?] They're sitting at their desks or table. [Oh they are, any other reasons or is that it?] It looks like they're doing work.</p>

a culturally neutral albeit meaningful stimulus, in the form of 36 line drawings of different activities. The contents of these cards were adjusted after a pilot test in each location. So that the children were presented with a manageable number of items to sort at a time, we organized the 36 activities in two balanced sets of 18 cards (see Supplemental File 1). A structured script was designed for the individual interviews. Participants were invited to sort 18 cards at a time into one of two baskets, either play or not-play. After completing each of their four sorts, participants were asked to choose the two cards that best represented play and the two cards that best represented not-play and were then invited to justify their four choices. The children's transcribed responses provide the data source for this paper (any interviewer interventions were removed and did not form part of the corpora, as explained in Analytical methods). The set of responses by one child is presented in [Table 1](#).

Participants and consent

There were 397 children aged five and seven years old from the five sites. These were cities located in Delaware (United States), Buckinghamshire (England, UK), Hong Kong (China), Aarhus, Vejle and Kolding (Denmark) and Patagonia (Argentina). Children in all sites attended school, were familiar with the language spoken at school (and interview) and came from families who had all experienced formal school education. The two age groups were selected as they stretched across transitional years in both their social development and education. For instance, some five-year-old children are still in preschool provision, while others have started their first year of formal schooling. At seven years old, all children are in primary school. Forty children aged five and 40 children aged seven (20 boys, 20 girls) were interviewed in all sites except in Denmark, where 37 children aged seven participated (20 girls, 17 boys). In what follows, children's unique identifiers are represented by the country location initials (AR, DK, EN, HK, US), the child's age (5 or 7) and finally their assigned number.

Participant recruitment in each site followed broadly similar guidelines. In Argentina, Denmark, England and Hong Kong, most of the data collection took place in schools. Head teachers were approached by the researchers for a first-level agreement for the research to take place. In the United States, the data collection was carried out in a university language laboratory. In all the sites, a few interviews took place at participants' homes or another familiar setting.

In England, Hong Kong and the United States, the study received approval from their research team institution's ethics panels. In Argentina, the approval was provided by another academic institution. The exception was Denmark, where organizations do not have ethics panels. For all sites, the participants were provided with information letters about the project as a whole, and parents/guardians, thus informed, were invited to confirm their consent in writing. Each parent/guardian was provided with contact details if they had questions.

During the researcher engagement, all children were offered the opportunity to withdraw and researchers checked that each child was happy to participate before starting the interview and were mindful of nonverbal cues that may have meant the child wanted to withdraw. These checks did result in a small number of children in

different sites declining to take part or leaving before completion. All data collectors were trained to conduct the interview process by core members of the research team. In addition, a post hoc fidelity check confirmed the procedures were appropriate and uniformly used. The interviewers were all native speakers of the local language (English, Danish, Mandarin or Spanish).

Preparation of the corpora

The lingua franca of the research team is English, so the interviews conducted in other languages were completely translated into English by a bilingual researcher of the local team or by a professional translator and were checked for accuracy and consistency by other members of the research team. Interviewers' interventions were removed. Then, five corpora were created in English. Each of these local corpora contains the fully transcribed and eventually translated verbal responses given by the local participants to justify their choices of two 'best' exemplars of play activities and two 'best' exemplars of not-play activities (from now on: 'justifications'). In what follows, 'subcorpus' designates the whole vocabulary used by the participants in each age group. Thus, each local corpus contains two subcorpora, one for age five and another for age seven.

Analytical methods

Step 1: lexicometry

We chose lexicometry in order to capture the main meanings that children in the different sites expressed in their justifications. Lexicometry consists of the application of statistical methods to textual analysis. Texts are analysed based on the frequencies of their different parts (words or segments such as *I, play, child, bubbles, school, when you play a videogame*). Lexicometry is useful to analyse open responses in interviews or questionnaires. It attempts to distance the subjective gaze of the researcher and analyse the textual data after various encodings in order to obtain information on the frequency of words, the context in which they are found and richness of vocabulary, among other textual features (Bécue-Bertaut, 1991; Bécue-Bertaut et al., 1995; Lebart et al., 2000).

This method has been used in research into four-to-13-year-old children's conceptions about a variety of sociocognitive processes such as learning, teaching, writing or drawing, where the data are children's transcribed verbal responses (De la Cruz et al., 2011; Scheuer et al., 2012, 2002, 2009). In this cross-cultural study, lexicometry was applied to each local corpus separately, allowing delving into the structure of each local corpus before entailing inter-corpora comparisons.

The *Système Portable d'Analyse de Données Textuelles* (SPAD 1996) was used and the lexical table for each local corpus was built. This is a contingency table that crosses all the participants (in its rows) with all the words present in the local corpus ≥ 5 times (in its columns). Each cell informs how many times the word in that column appears in the response given by the participant in the corresponding row.

In order to identify the characteristic responses of age five and age seven in each local corpus, the Modal Response Procedure was applied. Working with modal responses for each age within each location ensured that justifications provided by five-year-old children received the same attention as the ones provided by seven-year-olds,

even if these were usually longer. Modal responses are not artificial computational creations but real responses (Lebart, 1982) that have been chosen as representative of each subcorpus, based on a statistical criterion, X^2 distance (Benzécri, 1976)¹. The distance between two answers will be smaller when they use the same words with a similar frequency.

For each subcorpus, these distances are ordered in an increasing way, making it possible to select representative responses based on their lexical profiles. Modal responses for a given age are those whose distance to the average-age lexical profile is smaller. The first modal response for a given age and site, for instance, age seven in HK, is the response with the closest lexical profile with respect to the average lexical profile of seven-year-old Hong Kong participants, while the fortieth response is the most distant one to that lexical profile. As a single response cannot account for the range of characteristic meanings offered by a group of participants when constructing their original responses to open questions, according to customary approaches (Baccalá & Montoro, 2008; Lebart et al., 2000), several responses were retained for each age subcorpus in each location for the next step of qualitative analysis. Based on our observation that the responses that lay beyond the first fifth of the total distance between the average lexical profile, on one end, and the response placed in the fortieth position, on the other, did not provide further relevant or robust information, we retained all the responses whose distance $< 1/5$. The number of responses that met this condition varied between four and six across both ages in the 10 sub corpora. The modal responses for each age and site can be fully accessed in Supplemental File 2 (one sheet per site).

Step 2. Construction of themes and dimensions for play and not-play

Based on repeated readings of the 10 sets of modal responses (5 sites x 2 ages), inductive themes for play and for not-play were developed in an iterative bottom-up process; four members of the team from different countries identified themes in and across the modal responses for each site and age. We intended that these codes captured the meanings conveyed by children as closely as possible rather than drawing from themes in existing literature; this allowed us to identify, name and describe the different themes. For example, the different meanings and values assigned to instances of individual play gave rise to two distinct themes — solo play and playing alone. Similarly, the distinction between caution and danger related to either the person playing or to their environment. It was enough for a theme to appear once in one modal response for its presence or absence to be explored in the modal responses for the remaining sites.

For the sake of integration, we organized these themes into overarching dimensions across play and not-play. Subsequent discussion and resolution of differences involving members from all five sites led to unanimous agreement on a set of nine dimensions: Pleasure, Social context, Materials, Movement, Agency, Risk, Goal, Time and Focus (see Table 2).

Step 3. Application of themes to the modal responses

The identified themes were not mutually exclusive, even at the level of a single child's response (as illustrated by the transcript in Table 1, where the child refers to free movement and enjoyment in his justification of the play best exemplars, and to danger

Table 2. Children's justifications of play and not-play selections. Dimensions, themes, indicators and example quotes (translated into English when necessary).

Dimensions	Play Themes, indicators and 'quotes'	Not-play Themes, indicators and 'quotes'
Pleasure	<i>Enjoyment</i> : to like, to love, laugh or be happy, fun. 'I like blowing bubbles' (EN-5-18).	<i>Lack of enjoyment</i> : boredom, tiredness, lack of fun/entertainment, laughter or smiles. 'Because they aren't smiling' (US-7-33). <i>Enjoyment</i> : to like, to love, laugh or be happy, fun. 'I love going to school' (US-5-10).
Social context	<i>Joint-interaction</i> : shared engagement with others. 'I like to play hide and seek with some of my friends' (DK-5-39). <i>Solo play</i> : opportunity to play by oneself. 'Some can play by one person' (HK-7-30).	<i>Supervision</i> : supervised by parents and teachers. 'If there isn't a mom and dad with them they can just get run-over' (DK-5-32). <i>Being alone</i> : lack of company. 'He isn't really playing with anybody' (DK-7-14).
Materials	<i>Play resources</i> : toys, park equipment, sport equipment, technology, costumes and imagination, nature. 'They are playing with the hula-hoop' (US-7-01).	<i>Lack of play resources/presence of other specific equipment</i> : lack of toys, presence of utensils, clothing, self-care equipment, school supplies. 'They aren't exactly using anything that are like toys. And they're using the spoon and the mom jug filled with water. They don't use that to play' (EN-5-27).
Movement	<i>Free movement</i> : self-managed body movement. 'Usually games you would have to dance around and you have to like move a lot' (US-7-31). <i>Stillness</i> : easy comfortable sitting position. 'Because they're sitting, and you've only gotta press a small control button, you don't have to move so much because they're playing a video game' (AR-7-22).	<i>Restricted movement</i> : heteronomously managed movement or imposed stillness. 'Because that he's just sitting there doing nothing with someone. He is just pressing the telephone. I think that isn't playing very much' (DK-7-23).
Agency	<i>Agency</i> : child's own space and initiative to shape activity. 'Both are thinking what they're going to play. They are both thinking what they're going to do' (AR-7-15).	<i>Lack of agency</i> : obligation to comply with mandatory tasks or guidelines. 'Just like you need to follow the guidance on the instruction cards for instance, when you make a cake, you need to add flour first, and then water, followed by two eggs' (HK-7-15).
Risk	<i>Caution</i> : the need to take care in order to ensure safe play. 'With hula-hoops you should take just four steps away so you aren't near each other and do what I have done before and hit myself in the head twice' (EN-7-26).	<i>Danger</i> : understanding of dangerous environments, with potential risks of harm, or where adult support is necessary to prevent undesirable consequences, accidents or serious implications to self. 'If you watch too long and watch it then your eyes get square shaped' (DK-5-26).
Goal	<i>Intrinsic goal</i> : activity presented in relation to itself or as a series of stages in the unfolding of play. 'Second, the point of the hide-and-seek is to catch the others, that is why I think this best represents playing' (HK-7-11). <i>Benefits</i> : physical and cognitive serendipitous gains. 'With memory you make your mind more agile' (AR-7-23).	<i>Extrinsic goal</i> : activity presented in relation to another activity or aim. 'Because he's laying the table ... because it is for eating' (AR-5-40).
Time	<i>Time to play</i> : a scheduled slot to play, e.g., a party, holiday, after homework. 'Because she's finished her homework' (HK-5-35).	<i>Play not permitted</i> : a time when play is not allowed due to other demands: academic work, helping at home or self-care. 'Because when he finishes brushing his teeth he will have to go to sleep. Because he has to go to sleep, can't play anymore' (HK-5-07).
Focus	<i>Concentration</i> : full attentional engagement in the ongoing activity or situation. 'Because one is waiting, the other is moving her counter, and both are concentrated on the game' (AR-7-15).	<i>Concentration</i> : impossibility to play while carrying out another activity. 'Because you have to concentrate on doing homework' (DK-5-39). <i>Seriousness</i> : responsible and concerned engagement towards a demanding activity. 'It is because they are doing homework with their pens, and they look serious'. (HK-7-27).

and concentration in justifying not-play best exemplars). The presence of each theme was coded in each site and across each age set of modal responses and cross-checked through in an in-depth process of inter-coder reliability involving four team members from different countries. Since, as explained in Step 1, each set of modal responses (for instance, HK age seven) contains the main diversity of meanings present in the corresponding full subcorpus (the 40 HK seven-year-old children), we considered that a theme was present in a given age and site if all the coders agreed it appeared in at least one of its modal responses. The statistical processes whereby modal responses are computationally selected (see endnote 1 made further frequency analyses unnecessary, so counts are not presented for the different themes).

Findings

Commonalities in dimensions of play and not-play across ages and sites

Despite location and age differences, the data analysis reveals some common themes for play and not-play in the modal responses in all sites corresponding to the seven dimensions. These were: pleasure, social context, materials, movement, agency, risk and goal.

Pleasure

With reference to play, personal or intense enjoyment was voiced in all the sets of modal responses. This theme was often expressed through the active voice, present tense and first-person pronoun ('I' or 'we'), for example, 'I love playing with blocks' (US-5-10), and in connection to challenges, 'because I think it is fun when they are playing hide and seek, because it could be that you think it is a little fun, because it is a bit of a challenge to find them' (DK-7-14). When speaking about not-play, it was references to boredom, tiredness, lack of fun or entertainment that revealed the children's expression of lack of enjoyment in a particular activity: 'because they are exhausted and so tired and overwhelmed' (US-5-28).

Social context

Joint interaction with peers and family members emerged as another common theme in children's justifications of play: 'they are playing together' (EN-5-26); 'because he's playing with his dad' (AR-7-23).

Materials

Activities with a broad range of specific materials were considered a mark of play. For example, board games 'because one is waiting, the other is moving her counter' (AR-7-15), games consoles, 'they are playing with the PlayStation' (AR-5-26), and imaginative games, i.e., dressing up 'because she wears some masks' (HK-5-10). Frequently, play resources were highlighted by the use of the word 'toy', 'because they have toys in their hands' (US-5-28), and using the word 'with', 'because she is playing with blocks' (HK-5-18).

Movement

Being free to move in outdoor open spaces or, conversely, to sit comfortably on the floor emerged as body signs of play across sites, as in ‘because you are moving, because there is a hula-hoop and you are really moving’ (US-5-28).

Agency

The opportunity to make agentic choices in initiating and sustaining instances of play were also present in children’s modal responses across sites. For instance, a five-year-old highlighted shared agency and explained how obstacles to play, such as not having the right dress-up clothes, are overcome: ‘little brother wants to pretend to be a dog. So we can play this way [...], but pretending different animals or pretending different cartoons. If we don’t have [the items] we can wear other clothes’ (HK-5-35). Coherently, when children reflected on their chosen exemplars of not-play, they expressed a lack of agency in terms of obligation, the absence of choice or of alternatives about the when and how of an activity. Indicators of this included using the modal verbs ‘must’ or ‘have to’, as in ‘because you have to do it’ (EN-7-26) or constructions such as ‘if my family members are very busy, they have to go to school’ (AR-5-13). Sometimes adult supervision indicated a lack of agency on the part of the child: ‘I always help my mom, and she says what I should do, and then I do it’ (DK-5-26).

Risk

In all sites there were children who recognized danger as a factor that foregrounded an activity as not-play, as in ‘you can trip and hit your head a lot downstairs because you don’t hurt yourself a lot in a game’ (DK-7-22), or that play could not take place if it brought about undesirable consequences: ‘because if she still plays then all the tooth-paste will drip onto the floor’ (HK-5-08).

Goal

The goal of the activity was another commonly identified dimension that separated play from not-play. In all sites and ages, there were children who justified their selections of play best exemplars by underscoring the value of the activity itself and the process involved. Often this was described as a series of unfolding moments in the activity: ‘you can make a bridge, it is so that you get someone to stand up and then you get someone to crawl under your legs’ (DK-7-14) or ‘you just have to find a piece where it goes together and another and another and another and then it is fixed’ (US-5-36). Another facet of considering the intrinsic value of play was children’s mention of its serendipitous benefits: ‘it makes me have more imagination’ (EN-7-26). In contrast, in justifying why they had chosen an activity as not-play, children instead drew attention to the activity in relation to its wider context or goal: ‘because it looks like they are packing for school’ (US-7-14) and ‘the child is helping their mother with baking, because the cake could be a gift for the birthday of his friend, therefore he isn’t playing’ (HK-7-12).

Differences and specificities in the dimensions of play and not-play across sites and ages

Alongside the commonalities that spanned the five sites, some nuanced differences and specificities were identified relating to the dimensions of pleasure, materials, social context, movement, risk, time and focus. As can be noted, differences as well as commonalities appeared within the same dimension.

Pleasure

While children from all sites associated play with enjoyment and not-play with lack of enjoyment, a difference regarding this dimension also emerged. In the modal responses from the sites located in Argentina, England and the United States, children also recognized there could be pleasure in not-play. Positive references were made to activities chosen as not-play, such as cooking — ‘it is very fun because I think they are making brownies and cheese swirls’ (EN-5-27) and planting, ‘it is like having fun while some soil drops; you aren’t playing (but) you can play while you drop soil, yes, but planting isn’t a game’ (AR-7-15). Another difference was that in modal responses from all sites apart from Hong Kong, certain activities were justified as not-play because they were dull. Notably, the card depicting two children writing frequently prompted negative responses, typified by the word ‘boring’, for example, ‘it’s boring writing because I don’t even like writing in my school’ (EN-5-32).

Materials

While the need for play resources was mentioned in all sites as a marker of play, only the modal responses of children living in Denmark, Hong Kong and England highlighted this dimension in relation to not-play as well. They did so by pointing at the lack of play resources: ‘because there aren’t any toys to play with when you are just writing’ (DK-7-22) or ‘you don’t hold any play things’ (HK-5-14). In addition, children in these sites considered the presence of particular equipment that is usually associated with other cultural practices as indicative of not-play: ‘that is because when you hand in tickets then you can’t just run around with the tickets’ (DK-5-39).

Social context

While children in all sites linked play to being with others, the absence of others was valued differently. In England and Hong Kong sites, children highlighted the possibility of solo play as a moment of creativity or relaxation, as in ‘because she’s having a bit of time on her own’ (EN-5-26) or ‘she can play by herself first’ (HK-5-35). In contrast, in Denmark, solitude and lack of social interaction were mentioned as obstacles for play, as this child observed of both his selected not-play exemplars: ‘he isn’t really playing with anybody [referring to looking at TV] [...] They aren’t looking at each other’ [in writing side by side on a desk] (DK-7-14).

Movement

Children in all sites except in Argentina highlighted the freedom to move as indicative of play ‘because there is a hula-hoop and you are really moving’ (US-5-28) and to a lack of movement as a marker of not-play: ‘because he is watching tv and that is like sitting

on a rug' (US-5-70) or 'because they are sitting all quiet' (DK-7-14). While these expressions identify movement as a mark of play and stillness as an impediment, the children in Argentina, Denmark and Hong Kong acknowledged the possibility of engaging in playing while being seated in a relaxed and comfortable manner: 'when you are playing then you can also sit down like when you are drawing, and you can also sit down and play with Lego so you can sit down and do many things' (DK-7-22).

Risk

Highlighted only in the modal responses obtained in sites in Hong Kong and England, the children voiced risk as caution related to taking care of people and objects to avoid misfortune. For example: 'your hand will hurt when holding it, and then the numbers if you hold too tight, they will break' (HK-5-18). Children in England also articulated caution with reference to others' feelings, as in 'being nice to other people when they play stuff and just don't be cruel' (EN-7-12).

Time

Children in three sites drew attention to time and place as dimensions of play. Hong Kong children saw play as often confined to allocated times and as a treat afforded by adults, for example, 'you are not allowed to play unless you have finished the homework' (HK-7-40), and at parties, holidays or in free time: 'this may be her allocated time slot in which she could play or could do whatever she wants. It is because this is her own free time so she could choose to watch TV' (HK-7-12). The idea that play occurs at specific times was not articulated by children from the other sites, although children interviewed in Denmark and England were aware of particular contexts when play is not permitted. This was mentioned in relation to academic contexts and for the sake of safety: 'you aren't allowed to play during lessons' (DK-7-14) and 'you aren't allowed to play when you walk across a road and like you usually shouldn't play when you are walking around town' (DK-7-18).

Focus

Only in the modal responses of children in Hong Kong and the United States did children highlight the focus required by some activities, through the descriptor 'serious', to explain their view of activities as not-play, as in '[...] They can't be like playing in the street unless they know it is safe, unless their parents tell them it is safe and also there is a crosswalk and that is usually serious' (US-7-39) or as in 'I chose the one where the child is crossing the road since you need to be serious when doing so, the reason I chose the one where they are doing homework is that it requires you to be serious' (HK-7-11). Children in all sites except in the United States expressed attentional engagement in terms of concentration. However, the precise role children from these four sites assigned to concentration in shaping an activity as play or not-play varied. In modal responses from children in Denmark and England, concentration was mentioned only in activities they had chosen as emblematic exemplars of not-play: 'you have to concentrate a lot when you are pouring something in' (DK-7-18). Finally, children from Argentina and Hong Kong did not limit concentration to their justifications about why an activity is not-play. Concentration as a feature of play suggests that for these children, cognitively intensive activity may foster enjoyment, as in, 'you enter a fantasy world, and it is really fun and you concentrate' (AR-7-40).

Discussion: from dimensions of play and not-play to core qualities of playfulness

The interplay of themes the children in the different sites raised in relation to play and not-play make evident the multidimensional nature of play in their eyes. Firstly, it is important to note that the range of dimensions that appear to underpin children's justifications of why a chosen activity represents play or not-play and the related themes (summarized in Table 2) cover most of the features previously underscored by play theorists. Children did not restrict their reasoning to the most evident or public features of play — such as materials, context or interaction — but also raised subjective experiences and engagement in the here and now, potential consequences as risks and benefits and the internal structure and workings of the activities themselves.

Secondly, the findings suggest that — again in line with the long-standing consensus of scholars — it is not simply the presence of a single dimension or theme that influences children's decisions as to whether an activity is emblematic of play or its absence. In fact, all of the modal responses across sites and ages encompassed several themes corresponding to more than one dimension (as can be seen in Supplemental File 2).

Thirdly, the joint consideration of commonalities and specificities in children's justifications indicates that the interplay among themes for play and not-play varies across sites. Two themes span play and not-play — namely, enjoyment in the responses from sites in Argentina, England and United States, and concentration again in the Argentinian site and also in Hong Kong (Figures 1 and 2). This suggests that in the eyes of children from these sites, one or both of these features

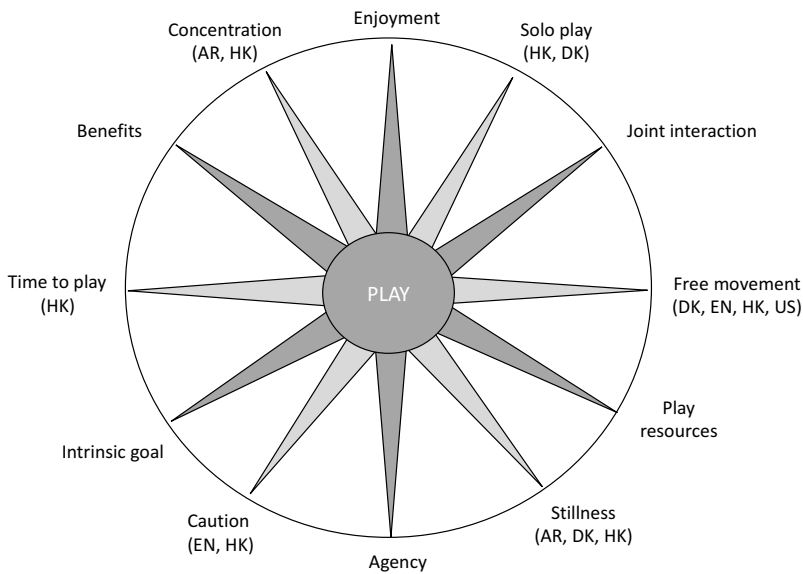


Figure 1. Themes in children's justifications of their selected best exemplars of play activities: commonalities and differences across sites (AR: Argentina, DK: Denmark, EN: England, HK: Hong Kong, US: United States).

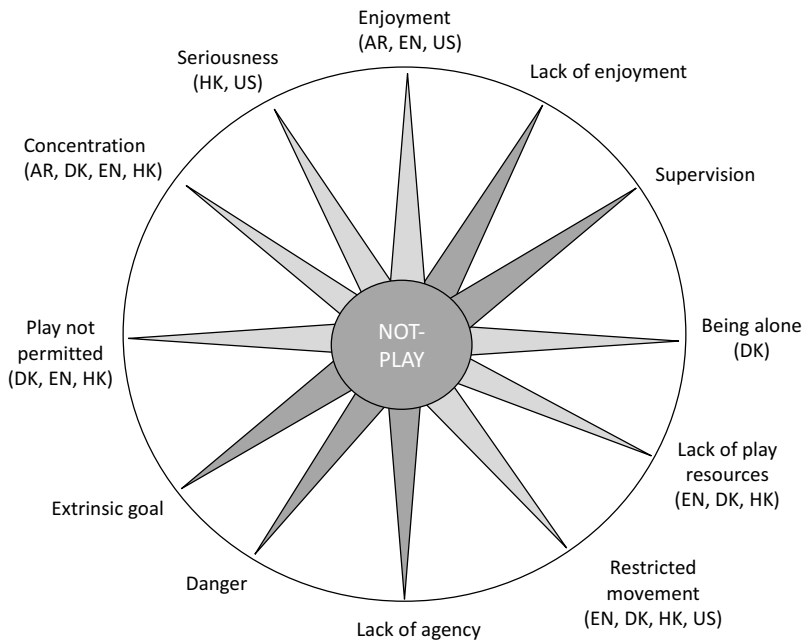


Figure 2. Themes in children's justifications of their selected best exemplars of not-play activities: commonalities and differences across sites (AR: Argentina, DK: Denmark, EN: England, HK: Hong Kong, US: United States).

may characterize both the activities they chose as emblematic of play and of not-play. For them, these themes may therefore function as a bridge that connects the two spaces. The notion of a spectrum (Zosh et al., 2018) or continuum (Howard, 2002) that encompasses play's diverse forms and functions may be useful to make sense of young people's experiences in everyday practices (Hilppö et al., 2015) and hence to illuminate nuances.

Recognizing that from the children's perspective activities in themselves cannot be categorized univocally as play or not-play suggests the need to attend to the more encompassing concept of playfulness. This has received some attention from scholars from different cultural and disciplinary origins (Howard, 2002; Moreno, 2005) and was also revealed as salient in our data. Considering the multifaceted dimensions of play and its absence, and the commonalities and differences together, allows us not only to reveal the range of aspects that children connected to play but more importantly to understand the ways in which the different aspects contribute to shape playfulness. Three of the aspects shared by children from all sites and ages show up as the core qualities of playfulness. These are (i) perceived sense of agency, (ii) perceived sense of safety and (iii) play perceived as an end in itself. We suggest that these combine to potentially trigger the joyful state of mind that is widely associated with play by scholars, practitioners and parents (see Figure 3). These core qualities capture the essence of an activity and explain why children come to perceive or experience an activity as playful.

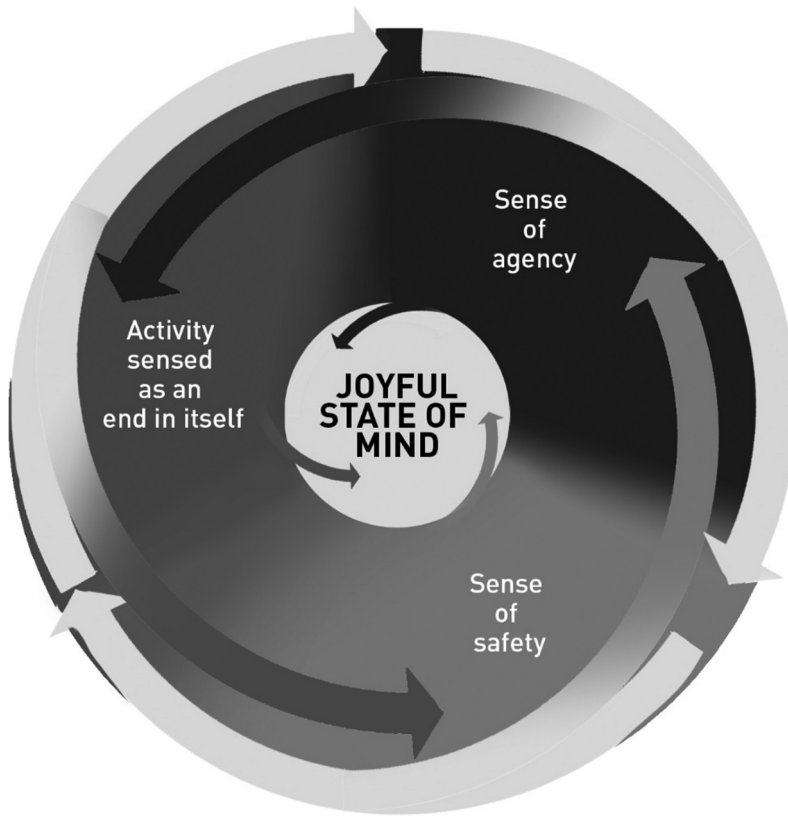


Figure 3. The core qualities of playfulness from children's perspectives across sites and ages.

In this model, which, as explained, was constructed through a culturally and developmentally attentive consideration of children's voices, enjoyment does not appear as the starting point for playfulness. Rather, this joyful state of mind seems to stand on, or emerge from, the joint presence of sense of safety, sense of agency and from the feeling that the activity being carried out is an end in itself. This is why we propose that these are the three core qualities, or indicators, of playfulness. It appears that enjoyment emerges when the other three qualities of playfulness coalesce.

In addition to explaining the emergence of a joyful mental state, the conjugation of these three qualities offers a lens to assess whether the modalities of social context (whether joint or solitary), the access to resources to play (whether toys or devices, found in nature or lodged in the body or imagination), experiencing free movement, an allocated temporal frame and attentional focus are aligned with a genuinely playful activity or not. For this reason, these qualities can be interpreted as supplementary; that is, they do not suffice to determine if an activity is experienced as playful. Rather, they add to the playful essence of an activity if, and only if, they contribute to its being experienced as a safe space for the deployment of agency in carrying out an activity that is meaningful to the child.

For example, a board game supervised by a teacher with a specific learning focus, even if it is objectively framed as play from the teacher's perspective, may be considered

by the child to be play, but not playful. They may feel, for instance, that they lack the agency to adapt the game, or that the learning goal overshadows the reason for their engagement — diluting the potential joy in the activity. The environment may appear to be sensed as safe if children do not perceive they will be evaluated or prevented from full participation by their peers, and during the game they are enabled to engage in an exploratory way without the need for supervision or care.

Our data suggest that children's sense of agency is signalled by their recognition of opportunities when they can choose *if, when, what, with what* and *how* to do something. This is in sharp contrast to themes that instantiate perceived external controls about when to play or adult supervision. A sense of agency appears to exist in environments or situations that children experience as safe, and is extended in instances in which the goal of the activity is not directed at any particular achievement or standard.

Conclusions

Drawing across five sites in different continents (Asia, Europe, South and North America), this study significantly enriches scholars' and practitioners' understanding of playfulness with data through the voices of almost 400 children. It offers a first-hand view of commonalities in the ways that children, who grow up in different cultural settings in distant geographical locations, experience and conceive of play. It also hints at some differences and specificities that require further and complementary study in order to understand how they are intertwined with culture.

The in-depth qualitative interpretation of these modal responses, derived from culturally and developmentally attentive lexicometrical analysis, revealed nine dimensions across play and not-play: pleasure, social context, materials, movement, agency, risk, goal, time and focus. Commonalities revealed that children's ideas around play are not aligned with specific activities but with the sense of agency in a secure physical and social context when carrying out an intrinsically meaningful activity. Experiencing joy, sharing with others and building on physical or imaginative resources alongside relaxed movement and feeling there is space and time to make agentic and genuine choices, surfaced in the justifications offered by children in the wide arc of settings around the world.

The nuances revealed were threefold. One is the extent to which children felt that the very possibility of embarking on play was mediated by, or depended on, the conjunction of permissions and risks in their sociocultural and physical environment. This was most salient in the expressions of participants from Denmark and Hong Kong. Another difference emerged with respect to recognizing that play can take place in the absence of others (in responses from children in Denmark and Hong Kong) and even when no physical activity is evident (children in Argentina, Denmark and Hong Kong). This suggests an awareness of the intimate space in which play may occur. The last difference related to the extent to which children connected their experience across playful and non-playful activities. Children in some settings connected both kinds of activities through the focused state of mind and body (Hong Kong) that can characterize these. In other settings, they connected play and not-play by highlighting that pleasure was not restricted to play (sites in England and United States), and yet in others, they connected focus and pleasure (Argentinian site). These nuances highlight that the kinds

of differences our child-centred analyses have surfaced, rather than parting the waters, point to subtle variations that may nevertheless have profound implications for children's possibilities to integrate play in their lives.

Methodologically, this study also makes a new contribution. Motivated by the commitment to respect cultural and developmental specificities, the study, combining lexicometry and qualitative analysis, enabled children to convey their thoughts about abstract relationships and qualities through commenting on line-drawn images of culturally attuned activities. These functioned as mediators to facilitate their reflective communication. Moreover, the voices of all 397 young people were heard in their home language and the playful nature of their engagement with the cards facilitated their participation in an open-ended, non-assessed task.

Children's voices were not merely heard, however: their words were conscientiously transcribed and translated for the purposes of collaborative cross-cultural interpretation. The five culturally diverse corpora in a common written language enabled all the team to read the justifications offered by participants from other settings and share interpretations without the mediation of a privileged spokesperson for the voices of the children in 'their own' site. The availability of the complete transcriptions (and translations) of children's utterances made it possible to use lexicometry in order to retain culturally and developmentally relevant subsets of full responses — the modal responses — as meaningful material for fine-grained qualitative analysis. In tune with our interest in nuances, working initially with each local corpus enabled attention to be paid to expressions and references that emerged as characteristic of only one site. These would probably have remained hidden if the responses from different countries had been treated in a single multicultural corpus. In addition, counting with a relatively small, albeit representative, set of characteristic full responses (per age in each site) allowed the team to create a child-centred repertoire of themes in the definition of play and its absence, without losing the connection to the young people's situated reasoning. It also allowed the identification of variations, commonalities and border-crossing from play to not-play and back to infer the qualities that turn an activity into a playful one.

However, there were limitations to the work that need to be acknowledged. Firstly, the research was limited to 80 children in one location in each country; it is recognized that these voices, although providing depth and richness, cannot account for the full cultural diversity of children in these countries. Therefore, an interpretation of the variations that this multi-site study has succeeded to highlight cannot be afforded by the available data. Additionally, some differences found in the responses by the children in the US site might be related to the fact that it was the only site where the data collection was carried out in a language laboratory instead of in a school setting. Another factor to acknowledge is that the findings are based on the children's verbal responses — albeit prompted by illustrated cards — and due to their young age, their conceptualizations of play are constrained by their ability to articulate these ideas. Finally, while each of the data collectors worked to make the children feel at ease during the research interaction, the children were with an unfamiliar adult, which may have limited what they wanted to share. And most importantly, details about the children's families' cultural heritage were not collected and the presence of play in their everyday environments was not explored.

The new understandings from this research have potential implications for practitioners, parents and researchers. The finding that a single activity may be play (or not-

play) from an adult perspective but may not be playful from a child's perspective has consequences for educators seeking to capitalize on children's playful immersion and for those planning play-based learning activities. In this way, the model (Figure 3) offers a conceptual frame for practitioners in different cultural settings. In order to enable children to perceive or experience activities as playful (and arguably to benefit from their playful engagement within them), educators will want to offer opportunities for child choice, for agency and exploration in environments which are not merely safe in the adults' eyes but are sensed as safe by the children. Such secure environments of possibility will enable the young to become immersed in activities which are carried out for their own sake as an end in themselves. When these qualities of playfulness coalesce, it appears enjoyment emerges. More challengingly, the finding that writing was frequently seen as 'boring' in all five sites represents cause for concern. It seems likely that for those children living in high-stakes accountability contexts, and at this young age, spelling, grammar and punctuation may dominate (Cremin, 2020), sidelining writing as communication and meaning-making. Whatever the reason, this needs addressing if five- and seven-year-olds' negative dispositions towards writing are not to constrain their identities and achievements as writers in the longer term.

From the point of view of researchers, the study suggests that in recognition of children's complex and layered conceptions of play, it may be advisable for dichotomies of play and not-play to be avoided. In relation to future research, the PALS team, drawing on further lexicometric analyses of each local corpora, intend to pay attention to internal similarities, variations and oppositions between participants of the same or different ages. This will enable visualization and examination of intra-cultural dynamics. We are also interested in exploring the provenance of the cultural nuances found, as this may shed light on children's first-person experiences of daily life. Finally, we suggest that integrating other voices, particularly those of adults in charge of children's upbringing and education, would allow a deeper understanding of young people's experiences of playfulness in their socially shared life contexts.

Note

1. The lexical profile of each individual response is a vector formed by n components (n is the number of different words in the corpus or of columns in the lexical table). Each component informs the quotient between the frequency of that word in the response given by the child and the total number of words in the response. The average lexical profile of each age subcorpus (age five or age seven) is obtained by dividing the frequency achieved by each word in the subcorpus by the number of total words in the subcorpus. Then, the X^2 distance is calculated between the lexical profile of each response and the average lexical profile corresponding to that age.

Las concepciones acerca del juego de niños de cinco países: hacia un mejor conocimiento de la actividad lúdica

El conocimiento detallado del juego supone un desafío constante tanto para investigadores y educadores, como para quienes generan políticas para la educación y las infancias. Desde una perspectiva adulta, las definiciones adoptan enfoques diversos: filosófico (véase Ryall et al., 2013 para una revisión del tema), antropológico (Chick, 2015; Huizinga, [1938] 1970), comunicacional (Bateson, 1972; Grice, 1989), psicológico (Harris, 2000; Piaget, 1952; Vygotsky, 1967; Winnicott, [1971] 2005) y educativo (Morín, 2002). Gran parte de esta labor investigadora, basada predominantemente en observaciones de los niños por parte de adultos, trata de capturar la esencia de la actividad lúdica comparándola con otras actividades (tales como el aprendizaje o el trabajo) o comparando el juego con la ausencia de juego (Breathnach et al., 2018; Chapparo & Hooper, 2002; Goodhall & Atkinson, 2019; Howard et al., 2006; Zosh et al., 2018). Hasta la fecha, los estudios coinciden en que no hay un único criterio que actúe como línea divisoria entre lo que es juego y lo que no lo es. El juego emerge a través de la implicación del niño en la experiencia y no como respuesta a ciertas propiedades objetivas de los materiales o la situación. En palabras de Moreno, 'el juego no está en los juguetes, en el mundo exterior, sino en la persona que juega' (Moreno, 2005, p. 97). En conjunto, la exploración de dimensiones tan diversas como el afecto y la motivación, las relaciones medios-fines, la agencia, la autopreservación, las normas y la flexibilidad, los artefactos, la imaginación, la creatividad y la atención nos lleva a la conclusión de que cada una de ellas puede adoptar distintos matices y relevancia en distintos tipos de juego — físico, con objetos, simbólico, socio-dramático, reglado (Whitebread et al., 2012) — y en distintos contextos culturales (Huizinga, (1938 1970); Roopnarine et al., 2018).

Históricamente, los estudios empíricos en torno al juego tendían a hacer caso omiso de la perspectiva de los niños y niñas (Howard & McInnes, 2013). Esta es una tendencia preocupante que revela lagunas en nuestro conocimiento del juego por sus propios participantes. Si prestáramos atención a las características de las actividades o situaciones que los niños perciben o experimentan como juego, podríamos arrojar luz sobre este escurridizo concepto (Howard, 2002). Podría suceder que los más jóvenes basen su experiencia y reconocimiento del mundo que les rodea en cualidades que escapan al conocimiento adulto (Pramling Samuelsson & Carlsson, 2008). En los últimos años, los investigadores han comenzado a indagar las opiniones de los niños, aunque principalmente en el contexto del juego en el entorno escolar y raramente en diferentes contextos culturales. Dada la influencia de las prácticas socioculturales que moldean las vidas de los jóvenes en la actualidad, queda mucho por descubrir sobre la relación entre el juego y la cultura desde las perspectivas de los niños (Roopnarine, 2011).

Es necesario construir un conocimiento detallado de las percepciones de los niños sobre el juego más allá del aula para sustentar y enriquecer el trabajo de educadores, familiares y responsables de políticas públicas a fin de maximizar el potencial del juego para el bienestar de niñas y niños. En respuesta a estos desafíos, se llevó a cabo un estudio en cinco localidades urbanas de cinco países en distintos continentes (América del Norte y del Sur, Asia y Europa), dirigido por el equipo internacional *Play and Learning Scholars* (PALS). Los objetivos principales de este proyecto son conocer cómo los niños de cinco y siete años y sus madres en sus respectivos contextos culturales conciben el juego y la relación del juego con el aprendizaje. En este artículo estamos interesadas en esbozar una imagen general de los aspectos comunes y las diferencias entre los cinco grupos de niños y niñas, como base para futuros estudios más particularizados en los que se trate de explicar el papel de la cultura en las concepciones de esta práctica cultural por parte de los niños y sus madres. Así pues, analizamos las respuestas de los niños y las niñas a una serie de tarjetas en las que se dibujan actividades familiares, para abordar las siguientes preguntas de investigación:

- (1) ¿Qué tienen en cuenta los niños para describir una actividad como lúdica o no lúdica, y qué temas surgen?
- (2) ¿Qué continuidades y diferencias se observan entre las distintas localidades?

El equipo aplicó un enfoque analítico en dos pasos guiado por el compromiso de mantenerse cercano a las voces de los y las participantes durante todo el proceso de análisis, inicialmente haciendo uso de la lexicometría (Lebart & Salem, 1994, 1998) con el fin de llevar a cabo después un análisis cualitativo detallado de las respuestas originales características de los niños de cinco y siete años en las distintas localidades.

En las líneas siguientes, para contextualizar el estudio, se revisa la literatura sobre las comprensiones de los niños acerca del juego. A continuación, se discute la complejidad metodológica de la investigación con niños que se desarrollan en contextos diferentes y se ofrece una explicación sobre el diseño, la ejecución y el análisis de este estudio de métodos mixtos. Finalmente, se presentan los resultados vinculados a los principales temas y dimensiones, y se debaten las diferencias y aspectos comunes observados. Sobre la base de estos resultados y desde las perspectivas de los niños investigados, se discute la interacción entre los distintos matices de los significados expresados por los niños y se propone un modelo de actividad lúdica. Por último, se consideran las implicaciones pedagógicas del estudio.

La investigación en torno a las concepciones de los niños acerca del juego

Existe un volumen creciente de estudios en torno a las concepciones de los niños acerca del juego en países como Australia, Canadá, Hong Kong, Islandia, Noruega, Suecia, Turquía, Estados Unidos o Reino Unido. Estos trabajos varían en tamaño desde pequeños estudios cualitativos de caso, muy detallados (Wong et al., 2011), a estudios más amplios con varios cientos de participantes (Barnett, 2013). A partir del análisis de los comportamientos y las voces de los niños, pueden observarse ciertos aspectos comunes: el juego como una actividad divertida y placentera (e.g., Barnett, 2013; Lehrer & Petrakos, 2011; Wong et al., 2011), que requiere disponer de algo con

que jugar (e.g., Barnett, 2013; Howe, 2016; Karrby, 1990; Robson, 1993; Rothlein & Brett, 1987) e involucra determinadas reglas (e.g., Lehrer & Petrakos, 2011; Karrby, 1990; Rothlein & Brett, 1987). El contexto de la actividad también se considera importante, por ejemplo, el aire libre (Rothlein & Brett, 1987) o el suelo suelen considerarse espacios más lúdicos que una mesa o un pupitre en el aula (Howard, 2002; Kahyaoglu, 2014). También se propone que la agencia desempeña un papel influyente para que un niño considere una actividad como juego (Barnett, 2013; Breathnach et al., 2018; Howard, 2002; Howe, 2016; King, 1979). Algunos de nuestros conocimientos sobre los aspectos sociales, contextuales y agentivos se derivan de metodologías que requieren que los niños comparen el juego con el aprendizaje o el trabajo académico en contextos escolares. Por ejemplo, los niños pueden vincular estrechamente a los docentes con el aprendizaje o el trabajo académico, mientras que relacionan más estrechamente a sus compañeros con el juego (Howard et al., 2006; King, 1979; Wing, 1995).

La relevancia de la cultura en la exploración de las concepciones de los niños acerca del juego ha sido objeto de atención de un número de estudios relativamente limitado (e.g., Farver et al., 2000; Gaskins, 2014; Göncü et al., 2000) y una cifra incluso menor de ellos tiene en cuenta sus perspectivas (e.g., Wu, 2015). Este estudio centra su atención en la preocupación compartida de que, en general, el juego ha sido conceptualizado sin prestar debida atención a la relevancia de la cultura. Gaskins y colegas (2007, p. 179) sostienen que 'el juego varía entre culturas, no solo en sus contenidos, en el tipo de interacciones sociales que se dan durante el juego y en los recursos disponibles para ello (objetos materiales, espacios y tiempo), sino también en la relación entre el juego y otras actividades cotidianas'. Las diferencias observadas en estudios previos, por ejemplo, mediante grabaciones de vídeo, observaciones o entrevistas a unos 50 niños alemanes y chinos (de entre tres y cinco años) revelan que los primeros recordaban más las actividades lúdicas mientras que los últimos recordaban más sus actividades académicas (Wu, 2015). A través de entrevistas y observaciones de situaciones de juego, Göncü et al. (2000) observaron semejanzas y diferencias en la ocurrencia, frecuencia, participantes y dinámicas del juego social en su estudio de comunidades urbanas y rurales en Estados Unidos, Turquía, Guatemala e India. Sus resultados indican que el juego de los niños refleja las creencias de los adultos sobre el desarrollo infantil y la estructura social de la comunidad en la que se desarrollan. Haight et al. (1999), en un estudio sobre el juego de ficción de niños americanos de ascendencia irlandesa (en Estados Unidos) y niños chinos (en Taiwán), llegaron a una conclusión similar sobre este tipo de juego. Sorprendentemente, aunque los niños de ambos grupos incorporaban objetos en sus juegos de ficción, la centralidad de estos objetos variaba.

Estos y otros estudios que han hallado matices culturales en el juego en la infancia y en las concepciones de los niños acerca del juego, sientan las bases para nuevos trabajos en sitios distintos para profundizar los conocimientos de investigadores y profesionales sobre los aspectos compartidos y las variaciones en las formas en que niños alrededor del mundo comprenden el juego.

Complejidades metodológicas al investigar las concepciones de los niños acerca de la actividad lúdica

Relevar las concepciones de oportunidades y prácticas lúdicas con niños que se desarrollan en distintos contextos no es nada fácil. Este tipo de investigación se ha realizado tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa. La escala ‘Children’s perceptions of Their Play’ de Barnett (2013) fue creada a partir de las respuestas de 46 niños estadounidenses (de 6–8 años) a quienes se les pidió que escribiesen qué significaba para ellos el juego, utilizando sus respuestas como base para los ítems de una encuesta posterior a 698 niños. Los enfoques cuantitativos, tienen la ventaja de ofrecer un amplio panorama de las opiniones de los niños, pero son potencialmente problemáticos para niños de más corta edad, cuya capacidad de lectura y escritura puede no estar suficientemente desarrollada para articular, decodificar e interpretar los enunciados.

También se han implementado diversos métodos cualitativos para investigar el juego, como las observaciones (Chapparo & Hooper, 2002; Göncü et al., 2000; Howe, 2016; King, 1979; Wing, 1995; Wu, 2015), las entrevistas y grupos focales (Chapparo & Hooper, 2002; Karrby, 1990; King, 1979; Rothlein & Brett, 1987; Wing, 1995) y la conversación (Howe, 2016; Robson, 1993; Wu, 2015). Estos métodos facilitan el conocimiento de diversos enfoques de los niños sobre el juego pero, no obstante, también presentan limitaciones. Barnett (2013) afirma, por ejemplo, que los grupos focales no brindan a todos los niños igual oportunidad de compartir sus opiniones, puesto que algunos pueden influir en las respuestas de otros. Asimismo, pese a que el uso de fotografías como estímulo para la conversación y las entrevistas ha demostrado ser útil en contextos concretos (e.g., Howard, 2002), distan de constituir estímulos culturalmente neutrales.

Algunos estudios sobre las concepciones de los niños acerca de otros procesos sociocognitivos que forman parte de su vida cotidiana (e.g., la enseñanza y el aprendizaje situados de contenidos específicos) soslayan estas limitaciones, por ejemplo, invitando a los niños a reflexionar sobre situaciones concretas (Marín et al., 2013; Pramling, 1983) en lugar de pedirles que formulen o valoren definiciones o descripciones conceptuales determinadas. Asimismo, los investigadores han buscado andamiar las reflexiones de los niños, facilitando el reconocimiento de estos procesos a través de personajes y escenarios presentados en forma de dibujos (Scheuer et al., 2006), y de consignas tales como seleccionar la escena que fomenta un mejor aprendizaje (Echenique et al., 2014). Otra estrategia utilizada para evaluar las concepciones de los niños ha sido pedirles que identifiquen cuándo y por qué *no tiene lugar* el proceso en estudio (Scheuer et al., 2001; Ventura et al., 2020).

En resumen, si bien los investigadores coinciden en la importancia de las diversas perspectivas para comprender las cualidades del juego, existen muy pocos estudios que analicen en detalle las concepciones del juego por parte de niños que viven en distintos lugares del mundo. A diferencia de otros trabajos en los que se explora el juego en el contexto del aula (e.g., Howard, 2002; Howard et al., 2006), el presente estudio trata de capturar las concepciones de los niños acerca del juego durante sus conversaciones y reflexiones sobre el juego en una amplia gama de actividades y situaciones.



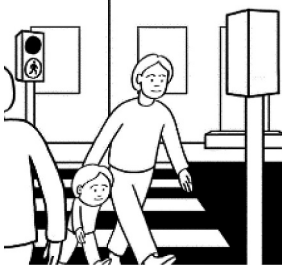

Metodología

Procedimiento y materiales

El procedimiento adoptado en este estudio se basa en la idea de que el pensamiento y la comunicación de los niños sobre procesos y experiencias socioculturales se pueden explorar mejor cuando se les brinda espacio suficiente para formular sus opiniones en relación con actividades significativas. Basándose en los guiones y materiales creados por Echenique et al. (2014), Scheuer et al. (2001, 2006) y Wong et al. (2011), el equipo diseñó una entrevista individual semiestructurada en la que se pidió a los niños que clasificasen las tarjetas que mostraban a niños y adultos participando en actividades, en dos grupos: juego y no juego. Luego, tenían que seleccionar ejemplos de ambos casos y justificar su elección. La opción 'no juego' se corresponde con la idea de que, mientras los conocimientos están aún en construcción, puede resultarles más fácil señalar características opuestas o ausentes que formular las condiciones que deben cumplirse en términos positivos (Karmiloff-Smith, 1992). Pusimos en práctica estas opciones invitando a los niños a colocar cada tarjeta en una de dos cestas, en función de si consideraban que los personajes mostrados estaban jugando o no (véase [Tabla 1](#)). A partir de las categorizaciones de Whitebread et al. (2012) sobre los tipos de juegos en la infancia, identificamos 18 actividades de juego: con reglas, simbólicos o físicos (seis de cada tipo), que resultaran familiares para los niños de los cinco países, como un juego de mesa, un videojuego o jugar con el aro hula-hula. Después identificamos otras 18 actividades con reglas, simbólicas o físicas en las que los componentes lúdicos no eran evidentes, como poner la mesa, escribir en una hoja de papel o caminar. Además, incorporamos otras dos variables: la interacción social (los dibujos mostraban niños y niñas haciendo una actividad solos, con compañeros o con un adulto) y el estado afectivo (la expresión facial de los personajes mostraba un afecto positivo — una sonrisa — o neutro — sin sonrisa).

El artista que creó los dibujos de las distintas actividades y personajes lo hizo evitando resaltar su etnicidad, sexo o NSE. La ropa, los objetos y escenarios representados no incluían detalles. De este modo se trató de presentar materiales culturalmente neutros, a la par que estímulos significativos, en forma de 36 dibujos lineales de diversas actividades. Se ajustaron los contenidos de estas tarjetas tras una prueba piloto en cada localidad. Para que los niños solo tuviesen que clasificar un número manejable de ítems en cada ronda, se organizaron las 36 actividades en dos grupos equiparables de 18 tarjetas cada uno (véase [Archivo Suplementario 1](#)). Se diseñó un guion estructurado para las entrevistas individuales. Se invitó a los participantes a clasificar 18 tarjetas en las dos cestas en cada ronda, como juego o no juego. Después de completar las cuatro rondas de clasificación, cada participante tenía que seleccionar las dos tarjetas que mejor representaban el juego y las dos que mejor representaban no juego y se les pidió que explicasen sus selecciones. Las transcripciones de las respuestas de los niños constituyen la fuente de datos para este estudio (se eliminaron las intervenciones de los entrevistadores, de modo que éstas no formaban parte del corpus, como se detalla en la sección [Métodos de análisis](#)). En la [Tabla 1](#) se describe el conjunto de respuestas facilitadas por uno de los participantes.

Tabla 1. Respuestas completas originales de un niño de siete años de Estados Unidos a las cuatro preguntas: '¿Por qué es este el mejor ejemplo de juego/no juego?' (dos tarjetas para cada categoría). Las intervenciones del entrevistador/a se muestran entre [...].

Tarjeta seleccionada	Justificación (respuesta original)
<p>Juego</p> 	<p>Porque parece que los dos están a punto de lanzar una pelota y tal vez alguien en el otro lado la va a atrapar. [Ah, ¿y algo más?] Porque parece que están corriendo. [¿Alguna razón más?] Están corriendo y divirtiéndose. [Ah, están corriendo y divirtiéndose. ¿Algo más?] Pues, no.</p>
	<p>Porque una persona se tapa los ojos y los demás se esconden, y se parece mucho a un juego que sería divertido y que muchos niños juegan. [Ok, ¿alguna razón más?] Están mirando a la persona que se esconde. [Sí, ¿alguna otra razón por la que esta tarjeta es el mejor ejemplo de juego, o eso es todo?] Creo que eso es todo.</p>
<p>No-juego</p> 	<p>Porque están cruzando una calle y sé que normalmente no es seguro estar en la calle, así que tienen que mirar hacia los dos lados y tienen que estar seguros, así que no pueden estar jugando en la calle a menos que sepan que es seguro o que sus padres les digan que es seguro, y también hay un paso peatonal y normalmente eso es serio. [Ok, ¿algo más?] Es una carretera.</p>
	<p>Porque parece que están trabajando mucho en lo que están haciendo, y parece que están escribiendo, parece que ... Parece que están trabajando en serio. [Oh, y ¿cómo se ve que no es un juego?] Porque cuando juegas, haces el tonto y parece que están muy serios. [Ok, ¿algo más?] Están sentados en el pupitre o en una mesa. [Ah, ¿alguna razón más o eso es todo?] Parece que están trabajando.</p>

Participantes y consentimiento

En el estudio participaron 397 niños de cinco y siete años de cinco lugares distintos: ciudades situadas en Delaware (Estados Unidos), Buckinghamshire (Reino Unido), Hong Kong (China); Aarhus, Vejle y Kolding (Dinamarca) y Patagonia (Argentina). Los niños de todas las localidades asistían al colegio, estaban familiarizados con la lengua hablada de su centro escolar (y de la entrevista), y sus familias habían recibido educación escolar formal. Los dos grupos etarios fueron seleccionados por abarcar etapas de transición tanto en el desarrollo social como en la educación de los niños. Por ejemplo, algunos niños de cinco años todavía asisten a centros de preescolar, mientras que otros ya han iniciado el primer curso de primaria. A los siete años, todos los niños están en primaria. Se entrevistó un total de 40 niños de cinco años y 40 de siete años (20 niños y 20 niñas), en todas las localidades excepto en Dinamarca, donde participaron 37 niños de siete años (20 niñas y 17 niños). En adelante, se utilizan identificadores únicos para cada

participante mediante las iniciales del país (AR, DK, EN, HK, US), la edad del niño o la niña (5 o 7) y por último el número que les ha sido asignado.

En cada localidad, el reclutamiento de los participantes siguió patrones similares En Argentina, Dinamarca, Reino Unido y Hong Kong, la mayor parte del relevamiento de datos tuvo lugar en las escuelas. Los investigadores contactaron con los directores de la institución para obtener un acuerdo inicial para llevar a cabo la investigación. En Estados Unidos, la recolección de datos se realizó en un laboratorio lingüístico de la universidad. En todas las localidades, algunas entrevistas se realizaron en el hogar de los participantes o en otro entorno familiar.

En Reino Unido, Hong Kong y Estados Unidos, el estudio obtuvo la aprobación de los Comités de Ética de sus respectivas instituciones. En Argentina, la aprobación fue otorgada por otras instituciones académicas. La excepción fue Dinamarca, donde las instituciones académicas no cuentan con Comités de Ética. En todas las localidades se facilitó una carta informativa a los participantes sobre el proyecto en general y se solicitó a los padres/cuidadores, una vez informados, su consentimiento informado para la participación de sus hijos en la investigación. También se les facilitó a todos ellos los datos de contacto por si surgía alguna duda o pregunta.

Durante todo el proceso, todos los participantes tuvieron la oportunidad de abandonar la entrevista y los investigadores comprobaron que todos ellos estuvieran contentos con su participación antes de comenzar la entrevista, y permanecieran atentos a cualquier signo no verbal que pudiese indicar que el niño o la niña no deseaba proseguir. Estas comprobaciones dieron lugar a un pequeño número de abandonos en diversas localidades antes de completar el estudio. Todos los investigadores encargados de recabar datos habían recibido formación para realizar entrevistas por parte del equipo principal de investigación. Además, se llevó a cabo una comprobación post hoc que confirmó que los procedimientos eran apropiados y se utilizaban con uniformidad. Los entrevistadores eran todos hablantes nativos de la lengua local (inglés, danés, chino mandarín y español).

Preparación del corpus

La lengua franca del equipo de investigación es el inglés, de modo que las entrevistas realizadas en otros idiomas fueron traducidas al inglés en su totalidad por un investigador bilingüe del equipo local o por un traductor profesional, y después otros miembros del equipo de investigación comprobaron su precisión y consistencia. Como se ha comentado, las intervenciones de los entrevistadores fueron eliminadas. Posteriormente se crearon cinco corpus en inglés. Cada uno de estos corpus locales contenía las respuestas verbales totalmente transcritas y, en su caso, traducidas de los participantes locales, en las que justificaban su elección de los dos 'mejores' ejemplos de actividades de juego y 'no-juego' (a partir de ahora: 'justificaciones'). En adelante, 'subcorpus' designa el vocabulario completo utilizado por los participantes de cada grupo etario. Por tanto, cada corpus local contiene dos subcorpus, uno para el grupo de cinco años y otro para el grupo de siete años.

Métodos de análisis

Paso 1: lexicometría

Decidimos hacer uso de la lexicometría para capturar los principales significados expresados por los niños de las distintas localidades en sus justificaciones. La lexicometría consiste en la aplicación de métodos estadísticos para el análisis textual. Los textos se analizan en función de las frecuencias de sus distintos componentes (palabras o segmentos tales como: *you, juego, niño, burbujas, escuela, cuando, jugamos a un videojuego*). La lexicometría es útil para analizar respuestas abiertas en entrevistas o cuestionarios. Trata de distanciarse de la mirada subjetiva del investigador para analizar los datos textuales tras diversas codificaciones con el fin de obtener información sobre la frecuencia de las palabras, el contexto en el que se encuentran o la riqueza del vocabulario, entre otros aspectos textuales (Bécue-Bertaut, 1991; Bécue-Bertaut et al., 1995; Lebart et al., 2000).

Este método se ha utilizado en la investigación de las concepciones de niños de cuatro a 13 años sobre una gran variedad de procesos sociocognitivos tales como el aprendizaje, la enseñanza, la escritura o el dibujo, cuyos datos son las respuestas verbales de los niños debidamente transcritas (De la Cruz et al., 2011; Scheuer et al., 2012, 2002, 2009). En este estudio multicultural, aplicamos la lexicometría de forma individual a cada corpus local, lo que nos permitió sumergirnos en la estructura de cada corpus antes de proceder a las comparaciones inter-corpus.

Se utilizó el programa SPAD (1996) (sistema portable de análisis de datos textuales) para elaborar la tabla léxica para cada corpus local. Se trata de una tabla de contingencia que abarca a todos los participantes (en las filas) con todas las palabras que aparecen en el corpus local ≥ 5 veces (en las columnas). Cada celda indica las veces que la palabra de esa columna aparece en las respuestas del participante de la correspondiente fila.

Para identificar las respuestas características del grupo de cinco años o del grupo de siete años en cada corpus local, se aplicó el procedimiento de respuestas modales. Trabajar con las respuestas modales de cada grupo de edad en cada localidad garantizaba que las justificaciones ofrecidas por los niños de cinco años recibieran la misma atención que las ofrecidas por los de siete años, incluso a pesar de que las de estos últimos generalmente eran más extensas. Las respuestas modales no son creaciones computacionales artificiales, sino respuestas reales (Lebart, 1982) que han sido seleccionadas como representativas de cada subcorpus, en función de un criterio estadístico, distancia X^2 (Benzécri, 1976)¹. La distancia entre dos respuestas será menor cuando estas utilizan los mismos términos con una frecuencia similar.

Para cada subcorpus, estas distancias se ordenan de forma ascendente, lo que permite seleccionar respuestas representativas basadas en sus perfiles léxicos. Las respuestas modales para una edad determinada son aquellas cuya distancia al perfil medio para esa edad es menor. La primera respuesta modal para una edad y una localidad determinada, por ejemplo el grupo de siete años en HK, es la respuesta con el perfil léxico más cercano respecto al perfil léxico medio de los participantes de siete años de Hong Kong, mientras que la respuesta número 40 es la más distante a ese perfil léxico. Dado que una única respuesta no puede explicar toda una gama de significados característicos ofrecidos por un grupo de participantes en sus respuestas originales a las

preguntas abiertas, según los enfoques habituales (Baccalá & Montoro, 2008; Lebart et al., 2000), se retuvieron varias respuestas para cada subgrupo de edad en cada localidad para el paso siguiente en el análisis cualitativo. Según nuestras observaciones de que las respuestas que se sitúan más allá de las primera quinta parte de la distancia total entre el perfil léxico medio, por una parte, y la respuesta situada en la posición número 40, por otra, no ofrece más información relevante o robusta, retuvimos todas las respuestas cuya distancia era $< \frac{1}{5}$. El número de respuestas que cumplían esta condición osciló entre cuatro y seis en ambas edades y en los 10 subcorpus. En el Archivo Suplementario 2 se indican todas las respuestas modales para cada edad y localidad (una hoja por localidad).

Paso 2. Elaboración de temas y dimensiones para las condiciones juego y no juego

A partir de las lecturas iteradas de los 10 conjuntos de respuestas modales (5 localidades x 2 grupos de edad), se desarrollaron inductivamente temas para juego y no juego en un proceso iterativo ascendente, en el que cuatro miembros del equipo, de países distintos, identificaron temas en y a través de las respuestas modales de cada localidad y grupo de edad. Tratamos de que los temas capturasen con la mayor precisión posible los significados transmitidos por los niños en lugar de extraer los temas de la literatura existente. Esto nos ayudó a identificar, nombrar y describir los diversos temas. Por ejemplo, los distintos significados y valores asignados a distintos ejemplos de juego individual dieron lugar a dos temas diferenciados: juego solitario y estar solo. De igual modo, la distinción entre precaución y peligro, relacionada bien con la persona que juega o bien con el entorno. Bastó con que un tema apareciese una vez en una respuesta modal para que su presencia o ausencia fuese explorada en las respuestas modales de las demás localidades.

En aras de la integración, organizamos estos temas en dimensiones globales entre juego y no juego. La posterior discusión y resolución de diferencias con los miembros de las cinco localidades produjo un consenso sobre nueve dimensiones: placer, contexto social, materiales, movimiento, agencia, riesgo, meta, tiempo y focalización (véase [Tabla 2](#)).

Paso 3. Aplicación de los temas a las respuestas modales

Los temas identificados no eran mutuamente excluyentes, incluso a nivel de respuesta individual de un participante (como ilustra la transcripción de la [Tabla 1](#), donde el niño hace referencia a la libertad de movimiento y al disfrute en su justificación de los mejores ejemplos de juego, y al peligro y la concentración al justificar los ejemplos de no juego). La presencia de cada tema se codificó en cada conjunto de respuestas modales por localidad y grupo etario y se llevó a cabo una comprobación de la fiabilidad interevaluador con cuatro miembros de distintos países. Dado que, como se explica en el paso 1, cada conjunto de respuestas modales (por ejemplo, HK edad siete) contiene la principal diversidad de significados presentes en el correspondiente subcorpus (los 40 niños de HK de siete años), consideramos que un tema está presente para un grupo de edad y localidad determinada si todas las investigadoras involucradas en la categorización estaban de acuerdo en que aparecía al menos en una de sus respuestas modales. Los procesos estadísticos por los que se seleccionan computacionalmente las respuestas modales (véase nota final 1 hicieron innecesarios análisis de frecuencia

Tabla 2. Justificaciones de las selecciones de ejemplos de juego y no-juego. Dimensiones, temas, indicadores y ejemplos de citas (traducidas de la lengua original cuando fue necesario).

Dimensiones	Juego Temas, indicadores y 'citas'	No juego Temas, indicadores y 'citas'
Placer	<i>Disfrute</i> : gusto por, querer, reír, alegría, divertido. 'Me gusta hacer burbujas de jabón' (EN-5-18).	<i>Ausencia de disfrute</i> : aburrimiento, cansancio, falta de diversión/entretenimiento, de risa o de sonrisas. 'Porque no sonríen' (US-7-33). <i>Disfrute</i> : gusto por, querer, reír o divertirse, alegría. 'Me gusta ir a la escuela' (US-5-10).
Contexto social	<i>Interacción conjunta</i> : participación compartida con otras personas. 'Me gusta jugar a las escondidas con algunos de mis amigos' (DK-5-39). <i>Juego solitario</i> : oportunidad de jugar solo. 'Algunos pueden jugar de a una persona' (HK-7-30).	<i>Supervisión</i> : supervisado por madres, padres y profesores. 'Si no están su mamá y su papá con ellos, les podrían atropellar' (DK-5-32). <i>Estar en soledad</i> : falta de compañía. 'No está jugando con nadie' (DK-7-14).
Materiales	<i>Recursos lúdicos</i> : juguetes, juegos de parque, equipamiento deportivo, tecnología, disfraces, imaginación, naturaleza. 'Están jugando con un aro hula-hula' (US-7-01).	<i>Ausencia de recursos lúdicos/presencia de otro equipamiento específico</i> : ausencia de juguetes, presencia de utensilios, ropa, equipamiento de cuidados personales, material escolar. 'No están usando nada que sea exactamente un juguete. Y están utilizando la cuchara y la mamá llenó la jarra con agua. No se usa eso para jugar' (EN-5-27).
Movimiento	<i>Libertad de movimiento</i> : movimientos corporales autogestionados. 'Generalmente con los juegos tienes que saltar y tienes que moverte mucho' (US-7-31). <i>Quietud</i> : posición cómoda, sentado/a. 'Porque están sentados, y solo tienen que apretar un botón, no tienen que moverse casi nada porque están jugando con un videojuego' (AR-7-22).	<i>Movimiento restringido</i> : movimiento regulado heterónomamente o quietud impuesta. 'Porque está sentado ahí con otra persona y no hace nada. Solo está pulsando el teléfono. Creo que eso no es jugar' (DK-7-23).
Agencia	<i>Agencia</i> : el niño o niña dispone de su propio espacio e iniciativa para moldear la actividad. 'Los dos están pensando a qué van a jugar. Están pensando qué van a hacer' (AR-7-15).	<i>Ausencia de agencia</i> : obligación de cumplir con tareas o directrices obligatorias. 'Como cuando tienes que seguir las ordenes de unas tarjetas, por ejemplo, cuando haces un pastel y tienes que añadir harina primero y luego agua y después dos huevos' (HK-7-15).
Riesgo	<i>Precaución</i> : la necesidad de tener cuidado para garantizar un juego seguro. 'Con el aro hula-hula tienes que apartarte cuatro pasos para no estar muy cerca de nadie y hacer lo que yo hice y me golpeé la cabeza dos veces' (EN-7-26).	<i>Peligro</i> : conciencia de los entornos peligrosos, con posible riesgo de daños, o en los que es necesaria la ayuda de un adulto para prevenir consecuencias indeseables, accidentes o implicaciones graves para uno mismo. 'Si lo miras mucho tiempo, los ojos se ponen cuadrados' (DK-5-26).
Meta	<i>Meta intrínseca</i> : actividad presentada en relación consigo misma o como una serie de fases en el desarrollo del juego. 'Segundo, la idea de las escondidas es encontrar a los demás, por eso creo que es el mejor ejemplo de juego' (HK-7-11). <i>Beneficios</i> : beneficios físicos y cognitivos fortuitos. 'Con la memoria, haces que tu mente sea más ágil' (AR-7-23).	<i>Meta extrínseca</i> : actividad presentada en relación con otra actividad u objetivo. 'Porque está poniendo la mesa ... porque van a comer' (AR-5-40).
Tiempo	<i>Tiempo de juego</i> : un espacio de tiempo programado para el juego, e.g., una fiesta, vacaciones, después de las tareas escolares. 'Porque ya ha terminado sus deberes' (HK-5-35).	<i>Juego no permitido</i> : un espacio temporal en el que no está permitido el juego debido a otros requerimientos: labores académicas, domésticas o de cuidados propios. 'Porque después de limpiarse los dientes tendrá que ir a dormir. Porque tiene que ir a dormir, no puede jugar más' (HK-5-07).

(Continúa)

Tabla 2. (Continuación).

Dimensiones	Juego Temas, indicadores y 'citas'	No juego Temas, indicadores y 'citas'
Focalización	<i>Concentración:</i> dedicación total de la atención a la actividad o situación presente. 'Porque uno está esperando, y la otra está moviendo su ficha, y los dos están concentrados en el juego' (AR-7-15).	<i>Concentración:</i> imposibilidad de jugar mientras se realiza otra actividad. 'Porque tienes que concentrarte en hacer los deberes' (DK-5-39). <i>Seriedad:</i> dedicación responsable comprometida con una actividad exigente. 'Es porque están haciendo tareas escolares con sus lapiceras y se les ve serios' (HK-7-27).

adicionales, por lo que no se presentan las frecuencias correspondientes a los distintos temas.

Resultados

Aspectos comunes en las dimensiones juego y no juego en los distintos grupos etarios y localidades

Pese a las diferencias en función del lugar y la edad, los análisis revelan algunos aspectos comunes en ambas condiciones, juego y no juego, en las respuestas modales de todas las localidades para siete de las dimensiones estudiadas: placer, contexto social, materiales, movimiento, agencia, riesgo y meta.

Placer

Respecto al juego, en todos los conjuntos de respuestas modales se hizo mención de disfrute personal o intenso. Este tema surgió con mayor frecuencia en voz activa, en presente y primera persona (yo o nosotras/os), por ejemplo 'me gusta mucho jugar con bloques' (US-5-10) y en relación con el desafío, 'porque creo que es divertido cuando juegan a las escondidas, porque podría ser que pienses que es divertido porque es un poco difícil encontrarlos' (DK-7-14). Cuando se hace referencia al *no juego*, la mención de aburrimiento, cansancio, falta de diversión o entretenimiento revelan la ausencia de placer en las expresiones de los niños respecto de esa actividad concreta: 'porque están exhaustos y muy cansados y agobiados' (US-5-28).

Contexto social

La interacción conjunta con los compañeros e integrantes de la familia surgió como otro tema común en las justificaciones de los mejores ejemplares de juego: 'están jugando juntos' (EN-5-26); 'porque está jugando con su padre' (AR-7-23).

Materiales

Los participantes consideraron las actividades con una gran variedad de materiales específicos como un marcador del juego. Por ejemplo, los juegos de mesa 'porque uno espera y la otra está moviendo su ficha' (AR-7-15), los videojuegos 'están jugando con la playstation' (AR-5-26) y los juegos imaginativos, como los disfraces 'porque ella lleva

unas máscaras' (HK-5-10). Con frecuencia, ponían de relieve los recursos lúdicos mediante el uso del término 'juguete/s', 'porque tienen juguetes en las manos' (US-5-28) y la preposición 'con', 'porque está jugando con bloques' (HK-5-18).

Movimiento

Tener libertad de movimiento en espacios abiertos en el exterior o, al contrario, estar sentado cómodamente en el suelo, surgieron como signos corporales del juego en todas las localidades, por ejemplo 'porque se están moviendo, porque hay un aro hula-hula y se están moviendo mucho' (US-5-28).

Agencia

La oportunidad de ejercer su agencia y tomar decisiones para iniciar o mantener situaciones de juego también apareció en las respuestas modales de todas las localidades. Por ejemplo, un participante de cinco años mencionó la agencia compartida y explicó cómo superar algunos obstáculos para el juego, como no disponer de los disfraces adecuados: 'el hermano pequeño quiere hacer de perro. Así que podemos jugar de esta forma [...], pero hacemos como que somos distintos animales o dibujos animados. Si no tenemos [*esos ítems*] podemos llevar otras cosas' (HK-5-35). Coherentemente, cuando los niños reflexionaron sobre sus elecciones de ejemplos de juego y no juego, expresaron la falta de agencia en términos de obligación, la ausencia de elección o de alternativas sobre el momento y lugar para realizar una actividad. Algunos indicadores eran el uso de verbos de obligación como 'tener que' o 'deber': 'porque tienes que hacerlo' (EN-7-26), o construcciones como 'si las personas de mi familia están muy ocupadas, tienen que ir a la escuela' (AR-5-13). En ocasiones, la supervisión de un adulto indicaba la falta de agencia por parte del niño: 'siempre ayudo a mi madre, ella me dice lo que tengo que hacer y yo lo hago' (DK-5-26).

Riesgo

En todas las localidades, los niños reconocieron el peligro como un factor que destacaba una actividad como no juego: 'puedes tropezar y golpearte la cabeza muy fuerte escaleras abajo, porque en un juego no te haces mucho daño' (DK-7-22), o el hecho de que el juego no puede tener lugar si conlleva consecuencias indeseables: 'porque si sigue jugando, toda la pasta de dientes caerá al suelo' (HK-5-08).

Meta

La meta de la actividad fue otra de las dimensiones comunes identificadas que diferencian el juego del no juego. En todas las edades y localidades, algunos niños justificaron su selección de ejemplos de juego subrayando el valor de la propia actividad y del proceso implicado. Con frecuencia, el proceso se describía como una serie de momentos en el desarrollo de la actividad: 'puedes hacer un puente, de forma que alguien se pone de pie y otra persona tiene que pasar por debajo, entre sus piernas' (DK-7-14) o 'tienes que encontrar una pieza que encaje, y luego otra y otra y otra, y ya está' (US-5-36). Otro aspecto de considerar el valor intrínseco del juego era la mención de sus beneficios fortuitos, 'hace que tenga más imaginación' (EN-7-26). Por el contrario, al justificar por qué seleccionaban una actividad como no juego, los niños dirigieron su atención a la actividad en relación con el contexto más amplio o con su finalidad, 'porque parece que están preparándose para ir al

colegio' (US-7-14) o 'el niño está ayudando a su madre a preparar un pastel, porque el pastel podría ser un regalo de cumpleaños de un amigo, así que no está jugando' (HK-7-12).

Diferencias y peculiaridades en las dimensiones del juego y no juego en función de la localidad y la edad

Además de los aspectos comunes identificados en las cinco localidades y grupos de edad, también se identificaron algunas diferencias y peculiaridades en relación con las dimensiones de placer, materiales, contexto social, movimiento, riesgo, tiempo y focalización. Como veremos, en una misma dimensión se observaron diferencias además de aspectos comunes.

Placer

Si bien todos los niños de todas las localidades asociaron el juego con el disfrute y el no juego con la falta de disfrute, también se observó una diferencia respecto a esta dimensión. En las respuestas modales de los grupos de Argentina, Reino Unido y Estados Unidos, los niños y niñas reconocieron también que podía haber placer en el no juego. Hicieron referencias positivas a actividades seleccionadas como no juego, como cocinar: 'es divertido porque creo que están haciendo *brownies* y palitos de queso' (EN-5-27), y sembrar o plantar: 'puede ser divertido cuando cae la tierra, no estás jugando [pero] podés jugar cuando pones la tierra, pero plantar no es un juego' (AR-7-15). Otra diferencia es que en las respuestas modales de todas las localidades excepto Hong Kong, los participantes explicaron algunas actividades como no juego porque eran aburridas. Merece la pena destacar que la tarjeta que mostraba dos niños escribiendo solía suscitar respuestas negativas con frecuencia, tipificadas por el término 'aburrido', por ejemplo: 'escribir es aburrido, porque no me gusta escribir ni siquiera en la escuela' (EN-5-32).

Materiales

Aunque la necesidad de recursos lúdicos se mencionó en todas las localidades como indicador de juego, solo las respuestas modales de los grupos de Dinamarca, Hong Kong y Reino Unido destacaron esta dimensión también en relación con el no juego. Lo hicieron señalando la falta de recursos lúdicos: 'porque no hay juguetes para jugar cuando estás escribiendo' (DK-7-22) o 'no tienes nada para jugar' (HK-5-14). Además, los niños de estas localidades consideraron la presencia de un equipamiento concreto que suele asociarse con otras prácticas culturales, como indicativo del no juego: 'porque cuando entregas billetes, no puedes correr por ahí con los billetes' (DK-5-39).

Contexto social

Mientras que los niños de todas las localidades vinculaban el juego con la compañía de otras personas, la ausencia de otras personas fue valorada de un modo distinto. En Reino Unido y Hong Kong, los niños destacaron la posibilidad del juego solitario como un momento de creatividad o relajación: 'porque tiene un ratito para ella' (EN-5-26) o 'primero puede jugar ella sola' (HK-5-35). Por el contrario, en Dinamarca, la soledad y la falta de interacción social se mencionaron como obstáculos al juego, como observa este participante en su selección de ejemplos de no juego: 'no está jugando con nadie

[en referencia a mirar la televisión] [...] No se están mirando uno a otro [en referencia a dos personajes escribiendo uno al lado de otro] (DK-7-14)'.

Movimiento

Todos los grupos, excepto en Argentina, destacaron la libertad de movimiento como indicativo de juego: 'porque hay un aro hula-hula y se están moviendo mucho' (US-5-28) y la falta de movimiento como indicador de no juego: 'porque está mirando la televisión y es como sentarse en una alfombra' (US-5-70) o 'porque todos están sentados muy tranquilos' (DK-7-14). Si bien estas expresiones identifican el movimiento como indicador de juego, y la inmovilidad como un impedimento al juego, los niños de Argentina, Dinamarca y Hong Kong reconocieron la posibilidad de participar en un juego mientras se está sentado/a de forma relajada y cómoda: 'cuando estás jugando, también puedes estar sentada como cuando estás dibujando, y también puedes estar sentada y jugar con Lego, así que puedes estar sentada y hacer muchas cosas' (DK-7-22).

Riesgo

Únicamente apareció en las respuestas modales obtenidas en Hong Kong y Reino Unido. Los niños señalaron el riesgo como un aviso para tener cuidado con las personas y los objetos, para evitar desgracias. Por ejemplo: 'te dolerá la mano si lo agarras, y los números, si lo agarras muy fuerte, se romperán' (HK-5-18). Los grupos de Reino Unido también expresaron precaución en relación con los sentimientos de los demás: 'ser amable con otras personas cuando están jugando y no ser cruel' (EN-7-12).

Tiempo

En tres localidades, los niños se fijaron en el lugar y el tiempo como dimensiones del juego. Los niños de Hong Kong percibieron el juego como una actividad confinada a ciertos tiempos dedicados a ello y como un trato acordado con los adultos, como por ejemplo: 'no podrás jugar hasta que hayas terminado los deberes' (HK-7-40) o durante fiestas, vacaciones o tiempo libre: 'puede ser el momento en que ella puede jugar o hacer lo que quiera. Es porque este es su tiempo libre, así que podría decidir ver la tele' (HK-7-12). La idea de que el juego ocurre en momentos concretos no surgió entre los grupos de otras localidades, aunque los grupos de Dinamarca y Reino Unido eran conscientes de ciertos contextos particulares en los que el juego no está permitido. Mencionaron este aspecto en relación con el contexto académico y por motivos de seguridad: 'no puedes jugar durante las clases' (DK-7-14) y 'no puedes jugar cuando estás cruzando una calle y tampoco deberías jugar cuando estás caminando por la ciudad' (DK-7-18).

Focalización

Únicamente en las respuestas modales de los niños de Hong Kong y Estados Unidos se hace hincapié en el foco requerido por algunas actividades, mediante el descriptor 'serio' para explicar su consideración de las actividades como no juego: '[...] No pueden jugar en la calle a menos que sea seguro, a menos que sus padres les digan que es seguro y también hay un paso peatonal y normalmente eso es serio' (US-7-39) o 'Elegí [la tarjeta] donde un niño cruza la calle porque tienes que estar serio cuando

haces eso, y la razón por la que he elegido donde están haciendo los deberes es porque tienes que estar serio' (HK-7-11). Las respuestas modales de todas las localidades, excepto los de Estados Unidos, expresaron la implicación atencional en términos de concentración. No obstante, el papel exacto que los niños de las cuatro localidades asignaron a la concentración en decidir si una actividad era juego o no, difería. En las respuestas modales de Dinamarca y Reino Unido, la concentración se mencionó únicamente en actividades que habían elegido como emblemáticas de no juego: 'tienes que concentrarte mucho cuando estás vertiendo algo' (DK-7-18). Por último, los niños de Argentina y Hong Kong no limitaron la concentración a sus justificaciones de las actividades que consideraban no juego. La concentración como aspecto del juego sugiere que, para estos niños, una actividad cognitivamente intensa puede fomentar la diversión: 'entras en un mundo de fantasía, y es muy divertido y te concentras' (AR-7-40).

Discusión: de las dimensiones del juego y no juego a las cualidades fundamentales de la actividad lúdica

La interacción de los temas que los niños plantearon en las distintas localidades en relación con el juego y el no juego evidencia la naturaleza multidimensional del juego en sus perspectivas. En primer lugar, es importante mencionar que la variedad de dimensiones que parecen sustentar sus justificaciones de lo que constituye o no constituye juego y los temas relacionados con estas (resumidas en la [Tabla 2](#)) abarcan la mayoría de los aspectos señalados por los teóricos del juego en sus estudios. Los niños no restringieron su razonamiento a los aspectos más evidentes o públicos del juego — como los materiales, el contexto o la interacción — sino que mencionan también experiencias subjetivas y la implicación en el momento y lugar, posibles consecuencias como riesgos y beneficios, y la estructura y el funcionamiento interno de las propias actividades.

En segundo lugar, los resultados sugieren que, de nuevo en coincidencia con el consenso establecido de la investigación sobre el tema, no es la simple presencia o ausencia de una única dimensión o tema lo que influye de forma determinante en la decisión sobre si una actividad es emblemática del juego o no. De hecho, todas las respuestas modales de todas las localidades y grupos etarios incluyeron diversos temas relacionados con más de una dimensión (como se puede comprobar en el [Archivo Suplementario 2](#)).

En tercer lugar, la consideración conjunta de los aspectos comunes y peculiaridades de las justificaciones brindadas por los participantes apunta a que la relación entre los temas planteados con relación a las actividades de juego y de 'no juego' varía entre las distintas localidades. Se identificaron dos temas que abarcan tanto el juego como el no juego, el disfrute en las respuestas de Argentina, Reino Unido y Estados Unidos, y la concentración, de nuevo en Argentina y también en Hong Kong ([Figuras 1 y 2](#)). Esto sugiere que, de acuerdo con los niños de estas localidades, una o ambas características podrían caracterizar tanto las actividades que consideran emblemáticas del juego como de no juego. Por tanto, para ellos, estos temas podrían actuar como un puente que conecta los dos espacios. La idea de un espectro (Zosh et al., 2018) o continuo (Howard, 2002) que abarca las diversas formas y funciones del juego podría resultar útil para entender las experiencias de los niños y niñas en las prácticas cotidianas (Hilppö et al., 2015) y, por tanto, para identificar y conocer sus matices.

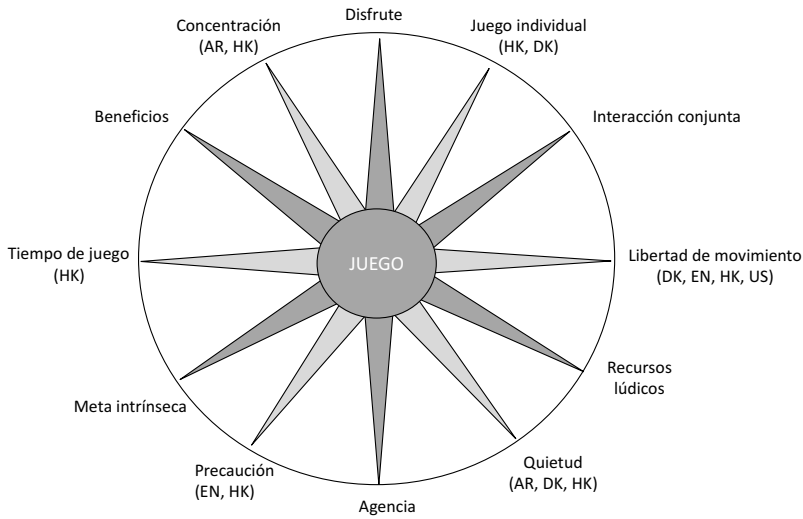


Figura 1. Temas identificados en las justificaciones de la selección de mejores ejemplos de juego: aspectos comunes y diferencias entre las distintas localidades (AR: Argentina, DK: Dinamarca, EN: Reino Unido, HK: Hong Kong, US: Estados Unidos).

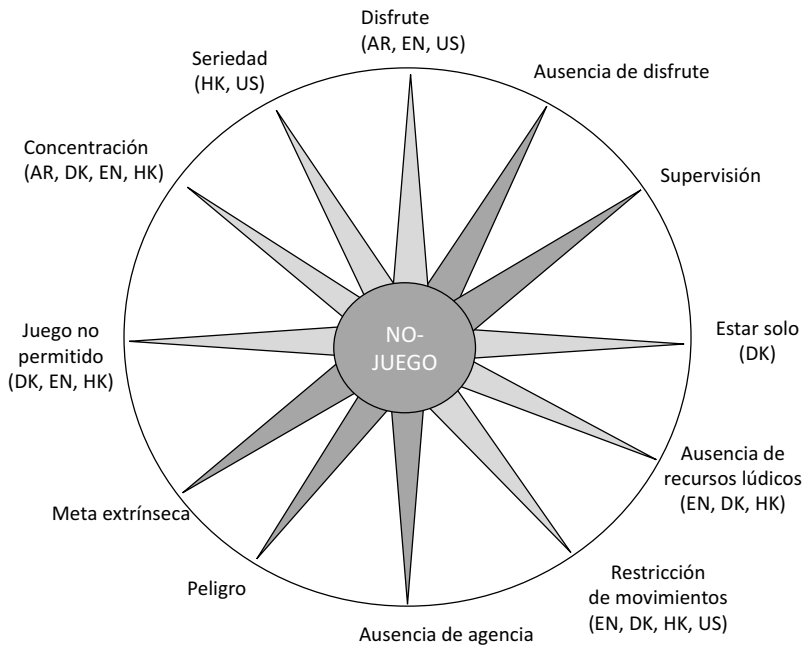


Figura 2. Temas identificados en las justificaciones de la selección de los mejores ejemplos de actividades no lúdicas (no-juego): aspectos comunes y diferencias entre las localidades (AR: Argentina, DK: Dinamarca, EN: Reino Unido, HK: Hong Kong, US: Estados Unidos).

Reconocer que, desde el punto de vista de los niños, las actividades en sí mismas no pueden categorizarse unívocamente como juego o no juego, sugiere la necesidad de prestar mayor atención al concepto más abarcativo de actividad lúdica. Esta perspectiva ha recibido cierta atención por parte de investigadores de distinto origen cultural y disciplinar (Howard, 2002; Moreno, 2005) y también se ha revelado un aspecto saliente en nuestros datos. Tener en cuenta las dimensiones polifacéticas del juego y su ausencia, así como los aspectos comunes y las diferencias en su conjunto, nos permite no sólo revelar el rango de aspectos que los niños vinculan al juego, sino además comprender la forma en que esos distintos aspectos contribuyen a dar forma a la actividad lúdica. Se identifican tres de los aspectos que los niños y niñas de todas las localidades compartían como cualidades fundamentales del juego: (i) sentido percibido de agencia, (ii) sentido percibido de seguridad y (iii) el juego percibido como un fin en sí mismo. Proponemos que estos tres aspectos se combinan para desencadenar potencialmente el estado mental placentero que tanto investigadores como madres, padres y docentes suelen asociar ampliamente con el juego (véase [Figura 3](#)). Estas cualidades fundamentales capturan la esencia de una actividad y explican por qué los niños perciben una actividad o experiencia como lúdica.



Figura 3. Cualidades esenciales de la actividad lúdica desde la perspectiva de los niños en las distintas localidades y grupos etarios.

En este modelo que, como se ha explicado, se elaboró con una consideración a las voces de los niños cultural y evolutivamente atenta, el disfrute no surge como el punto de partida de lo lúdico. Más bien este estado mental gozoso parece sostenerse o surgir de la presencia conjunta de un sentido de seguridad, de un sentido de agencia y de la sensación de que la actividad realizada es un fin en sí misma. Por eso proponemos que estas son las tres cualidades esenciales, o indicadores, de la actividad lúdica, es decir, del juego. Parece que el disfrute aparece cuando convergen las otras tres cualidades.

Además de explicar la emergencia de un estado mental placentero, la coincidencia de estas tres cualidades brinda una lente con la que evaluar si las modalidades de contexto social (en compañía o en solitario), el acceso a recursos lúdicos (juguetes u otros objetos de la naturaleza o disponibles en el cuerpo o en la imaginación), la experiencia de libertad de movimiento, un marco temporal definido y el foco de atención se alinean con una actividad lúdica genuina o no. Por este motivo, estas cualidades pueden interpretarse como complementarias, es decir, no bastan para determinar si una actividad se vive como un juego, sino que más bien se suman a la esencia lúdica de una actividad si, y solo si, contribuyen a la experiencia vivida como un lugar seguro para el desarrollo de la agencia en la ejecución de una actividad que es significativa para la niña o niño.

Por ejemplo, un juego de mesa supervisado por un docente con un foco pedagógico determinado, incluso si se enmarca objetivamente como juego desde la perspectiva del docente, podría ser considerada por el niño como un juego, pero no ser lúdica. Por ejemplo, podrían sentir que les falta agencia para adaptar el juego, o que la meta de aprendizaje eclipsa el motivo de su participación, diluyendo el potencial de disfrute de la actividad. Podría parecer que el entorno se considera seguro si los niños no perciben que van a ser evaluados o que sus pares impedirán su plena participación y, durante el juego, se les facilita su participación de forma explicativa sin necesidad de supervisión o cuidados.

Nuestros datos sugieren que el sentido de agencia de los niños se indica por su reconocimiento de las oportunidades cuando pueden elegir *si, cuándo, qué, con qué y cómo* hacen algo. Esto se encuentra en neto contraste con, aquellos otros temas que expresan el control externo relativo a cuándo es posible jugar, o la supervisión adulta. El sentido de agencia parece constatararse en contextos o situaciones que los niños viven como seguras y puede desarrollarse o extenderse en instancias en las que la meta de la actividad no está dirigida a ningún logro o estándar particular.

Conclusiones

Realizado en cinco localidades de cuatro continentes (Asia, Europa, América del Sur y América del Norte), este estudio enriquece significativamente los conocimientos de investigadores y docentes sobre el juego, con datos obtenidos a partir de las voces de casi 400 niños. Presenta una visión de primera mano de los puntos comunes en la forma en que niños de distintos contextos culturales y áreas geográficas distantes viven y conciben el juego. También apunta a algunas diferencias y peculiaridades que requieren mayor estudio para comprender cómo se entrelazan con la cultura.

La interpretación cualitativa detallada de las respuestas modales derivadas de un análisis lexicométrico respetuoso y atento a la cultura y al desarrollo, reveló nueve

dimensiones que configuran el juego y el no juego: placer, contexto social, materiales, movimiento, agencia, riesgo, meta, tiempo y focalización. Las coincidencias revelaron que las ideas de los niños en torno al juego no están alineadas con determinadas actividades sino con un sentido de agencia en un contexto físico y social seguro durante la ejecución de una actividad intrínsecamente significativa. Experimentar alegría, compartir con los demás y hacer uso de recursos físicos o imaginarios, además de un movimiento relajado y de la sensación de disponer de tiempo y espacio para tomar decisiones agentivas y genuinas son los aspectos que surgieron en las justificaciones facilitadas por las niñas y los niños en las distintas localidades de todo el mundo.

Los matices identificados son tres. Uno es el grado en que los niños sentían que la propia posibilidad de participar en el juego estaba mediada o dependía de la coincidencia de permisos y riesgos en su entorno físico y sociocultural. Este aspecto era más evidente en las expresiones de los participantes de Dinamarca y Hong Kong. Otra diferencia que surgió está relacionada con el reconocimiento de que el juego puede ocurrir en ausencia de otras personas (en las respuestas de los grupos de Dinamarca y Hong Kong) e incluso cuando no es evidente una actividad física (niños de Argentina, Dinamarca y Hong Kong). Esto sugiere cierto conocimiento del espacio íntimo en el que puede surgir el juego. La última diferencia está relacionada con el grado en que los niños conectaban su experiencia en las actividades de juego y no juego. Los niños de ciertos contextos conectaban ambos tipos de actividades al expresar que tanto en unas como en otras intervienen el cuerpo y estados mentales focalizados (Hong Kong). En otras localidades, vinculaban el juego y no juego desatacando que el placer no está limitado al juego (Reino Unido y Estados Unidos), mientras que, en otras localidades, los niños conectaron focalización y placer (Argentina). Estos matices ponen de relieve que las diferencias que revelan nuestros análisis, centrados en los niños, más que marcar una línea divisoria entre juego y no juego, señalan sutiles variaciones que sin embargo tienen profundas implicaciones para las posibilidades de los niños de integrar el juego en sus vidas.

Metodológicamente, este estudio también supone una contribución novedosa. Motivado por el compromiso con el respeto a las especificidades culturales y evolutivas, este estudio, que combina la lexicometría y el análisis cualitativo, permitió a los niños expresar sus pensamientos y opiniones sobre relaciones y cualidades abstractas comentando dibujos lineales de actividades culturalmente reconocibles. Estos dibujos actuaron como mediadores para facilitar su comunicación reflexiva. Además, las voces de los 397 niños se oyeron en sus lenguas maternas y el carácter lúdico de su interacción con los dibujos facilitó su participación en una tarea abierta no evaluativa.

Y, sin embargo, no sólo escuchamos las voces de niñas y niños sino que sus palabras fueron conscientemente transcritas y traducidas para poder llevar a cabo una interpretación colaborativa multicultural. Los cinco corpus, culturalmente diversos, transcritos en un lenguaje común, permitieron al equipo investigador leer las justificaciones ofrecidas por los participantes de otros contextos y compartir interpretaciones sin la mediación de un portavoz privilegiado en representación de las voces de los niños en 'su propio lugar'. La disponibilidad de transcripciones (y traducciones) completas de los enunciados de los participantes nos permitió hacer uso de la lexicometría para

retener subgrupos de respuestas completas cultural y evolutivamente relevantes (respuestas modales) a modo de material significativo para un análisis cualitativo más detallado. En coherencia con nuestros intereses en los matices, el trabajo inicial con cada corpus local nos permitió prestar atención a las expresiones y referencias que surgieron como características de un único lugar. Probablemente, éstas hubiesen permanecido ocultas si las respuestas de distintos países hubiesen sido procesadas en un único corpus multicultural. Además, contar con un conjunto de respuestas características relativamente pequeño, aunque representativo (por grupo de edad en cada localidad), permitió al equipo investigador crear un repertorio de temas centrado en los niños para la definición de juego y de ausencia de juego, sin perder la conexión con el razonamiento situado de los jóvenes. También nos permitió identificar las variaciones, los aspectos comunes y las relaciones cruzadas entre el juego y el no juego y viceversa, para inferir las cualidades que convierten una actividad en una actividad lúdica.

No obstante, existen limitaciones en el trabajo que requieren mención. En primer lugar, la investigación se limitó a 80 niños de cada localidad en cada país. Reconocemos que, pese a que estas voces confieren profundidad y riqueza al análisis, no pueden explicar toda la diversidad cultural entre los niños y niñas al interior de estos países. Por tanto, los datos disponibles no nos permiten realizar una interpretación de las variaciones reveladas por este estudio multicéntrico. Además, algunas de las diferencias identificadas en las respuestas relevadas en Estados Unidos podrían estar relacionadas con el hecho de que era la única localidad en la que el relevamiento de información se realizó en un laboratorio lingüístico en lugar de un contexto escolar habitual. Otro factor que debemos tener en cuenta es que los resultados se basan en las respuestas verbales — aunque motivadas por tarjetas ilustradas — y debido a la corta edad de los participantes, sus concepciones del juego están limitadas por su capacidad de articular estas ideas. Por último, mientras que cada una de las investigadoras encargadas de relevar datos se esforzó por hacer sentir a los participantes cómodos y relajados durante la entrevista, es cierto que los niños se encontraban con un adulto desconocido, lo que podría haber influido en lo que estaban dispuestos o eran capaces de compartir. Y, quizás más importante todavía, no se relevaron datos sobre el bagaje cultural de la familia de los participantes ni se exploró la presencia del juego en sus entornos cotidianos.

Los nuevos conocimientos obtenidos a raíz de esta investigación tienen implicaciones potenciales para docentes, familias e investigadores. El resultado según el cual una actividad puede constituir juego (o no juego) desde una perspectiva adulta, pero puede no ser considerada de igual modo desde la perspectiva de los niños, tiene implicaciones para aquellos educadores que tratan de capitalizar la inmersión lúdica de los menores y para los planificadores de actividades basadas en el aprendizaje lúdico. Así pues, nuestro modelo ([Figura 3](#)) presenta un marco conceptual para los docentes de distintos contextos culturales. Para facilitar que los niños perciban o experimenten determinadas actividades como lúdicas (y que se beneficien de su participación lúdica en ellas), los educadores querrán presentarles oportunidades de elegir, ejercer su agencia y explorar entornos que no solo son seguros a ojos de los adultos sino que los propios niños perciben como seguros. Estos entornos seguros y abiertos a las posibilidades permitirán a los menores implicarse en actividades que se realizan como fin en sí mismas. Cuando coincidan todas estas cualidades del

juego, surgirá el disfrute. Sin embargo, identificamos un resultado que supone todo un reto; la escritura aparece con frecuencia como una actividad ‘aburrida’ en las cinco localidades del estudio, lo que resulta preocupante. Es posible que, para los niños que viven en contextos de gran exigencia y responsabilidad, a esta edad tan temprana, la ortografía, la gramática y la puntuación (Cremin, 2020) sean predominantes, dejando de lado la escritura como medio de comunicación y de construcción de significados. Sea cual sea la razón, es necesario abordar esta posibilidad si no queremos que la disposición reticente de los niños de cinco y siete años hacia la escritura influya en su identidad y en su rendimiento como redactores a largo plazo.

Desde el punto de vista de la investigación, este estudio sugiere que, teniendo en cuenta las capas y complejidades en las concepciones de los niños acerca del juego, es preciso evitar las dicotomías juego-no juego. Respecto a futuras investigaciones, y a partir de análisis lexicométricos adicionales de cada corpus local, el equipo PALS pretende centrar su atención en las semejanzas, variaciones y oposiciones internas entre los participantes de la misma edad o de grupos etarios distintos. Estos estudios permitirán la visualización y análisis de las dinámicas intraculturales. También estamos interesados en explorar el origen de los matices culturales observados, puesto que podría arrojar luz sobre las experiencias de primera persona de los niños en relación con su vida cotidiana. Por último, sugerimos que la integración de otras voces, y en particular las de los adultos a cargo de la crianza y la educación de los niños, facilitaría un conocimiento más profundo de las experiencias de los jóvenes sobre el juego en sus respectivos contextos de vida social compartida.

Nota

1. El perfil léxico de cada respuesta individual es un vector formado por n componentes (n es el número de palabras distintas en el corpus, o de columnas en la tabla léxica). Cada componente informa el cociente entre la frecuencia de esa palabra en la respuesta dada por el niño y el número total de palabras en la respuesta. El perfil léxico medio de cada subcorpus etario (cinco o siete años) se obtiene dividiendo la frecuencia de cada palabra del corpus por el número total de palabras en el subcorpus. Por tanto, la distancia X^2 es la distancia entre el perfil léxico de cada respuesta y el perfil léxico medio correspondiente a esa edad.










Acknowledgements / Agradecimientos

This work was supported by the LEGO Foundation under a generous grant. We thank Nick Wang and Marie Bjerre-Odgaard for their contribution to part of the data collection, and we are grateful to Irene Aldazabal for her assistance with the design of Figure 3. We also thank the two reviewers for their helpful comments on an earlier version of this paper. This study has been partially supported by grants from PIP 1908 (CONICET Argentina), PICT 2020-A-00557 (ANPCYT Argentina) and B-252 (Universidad Nacional del Comahue). / *Este trabajo ha recibido el apoyo de la Fundación LEGO mediante una generosa beca. Agradecemos a Nick Wang y Marie Bjerre-Odgaard su contribución en parte de la recolección de datos y a Irene Aldazabal su diseño de la Figura 3. También queremos agradecer a las dos revisiones sus valiosos comentarios a una versión anterior de este artículo. Este estudio ha sido parcialmente subvencionado por los proyectos PIP 1908 (CONICET Argentina), PICT 2020-A-00557 (ANPCYT Argentina) y B-252 (Universidad Nacional del Coma).*

Disclosure statement / *Conflicto de intereses*

No potential conflict of interest was reported by the authors. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

ORCID

Sarah J. Mukherjee  <http://orcid.org/0000-0003-2103-0367>
 Lucía Bugallo  <http://orcid.org/0000-0003-3241-338X>
 Nora Scheuer  <http://orcid.org/0000-0002-3273-9323>
 Teresa Cremin  <http://orcid.org/0000-0001-6454-7900>
 Virginia Montoro  <http://orcid.org/0000-0001-5476-4098>
 Martha Ferrero  <http://orcid.org/0000-0001-5285-4751>
 Marcia Preston  <http://orcid.org/0000-0002-9949-0809>
 Roberta Golinkoff  <http://orcid.org/0000-0003-3299-9720>
 Jill Popp  <http://orcid.org/0000-0001-7499-3728>

Data availability / *Disponibilidad de datos*

The authors confirm that the data supporting the findings of this study are available within the article and its supplementary materials. / *Los autores confirman que los datos de los que surgen los resultados presentados en este estudio están disponibles a través de los materiales suplementarios que acompañan a este artículo.*

References / *Referencias*

- Baccalá, N., & Montoro, V. (2008). Introducción al análisis multivariado. *UNComahue*, 51, 138.
- Barnett, L. A. (2013). Children's perceptions of their play: Scale development and validation. *Child Development Research*, e284741. <https://doi.org/10.1155/2013/284741>
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chandler Pub.
- Bécue-Bertaut, M. (1991). *Análisis de datos textuales. Métodos estadísticos y algoritmos*. CISIA.
- Bécue-Bertaut, M., Lebart, L., & Rajadell, N. (1995). *El análisis estadístico de datos textuales. La lectura según los escolares de enseñanza primaria*. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- Benzécri, J. P. (1976). *L'Analyse des données. Tomo II: L'analyse des correspondances*. Dunod.
- Breathnach, H., Danby, S., & O'Gorman, L. (2018). 'We're doing a wedding': Producing peer cultures in pretend play. *International Journal of Play*, 7(3), 290–307. <https://doi.org/10.1080/21594937.2018.1532702>
- Chapparo, C. J., & Hooper, E. (2002). When is it work? Perceptions of six-year-old children. *Work*, 19(3), 291–302.
- Chick, G. (2015). Anthropology and the study of play. In J. E. Johnson, S. G. Eberle, T. S. Henricks, & D. Kuschner (Eds.), *The handbook of the study of play* (Vol. 1, pp. 71–84). Rowman & Littlefield.
- Cremin, T. (2020). Apprenticing authors: Nurturing children's identities as writers. In H. Chen, D. Myhill, & H. Lewis (Eds.), *Developing writers across primary and secondary years* (pp. 113–130). Routledge.
- De la Cruz, M., Scheuer, N., Echenique, M., & Pozo, J. I. (2011). Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura. *Revista de Educación*, 354, 689–712. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-016>
- Echenique, M., Márquez, S., & Scheuer, N. (2014). What helps most in learning how to draw a human figure? A study of children's epistemological, pictorial and learning conceptions.

- Cultura y Educación: Culture and Education*, 26(1), 101–131. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908664>
- Farver, J. A. M., Kwak Kim, Y., & Lee-Shin, Y. (2000). Within cultural differences: Examining individual differences in Korean American and European American preschoolers' social pretend play. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 31(5), 583–602. <https://doi.org/10.1177/0022022100031005003>
- Gaskins, S. (2014). Children's play as cultural activity. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Eds.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (pp. 31–42). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473907850.n4>
- Gaskins, S., Haight, W., & Lancy, D. F. (2007). The cultural construction of play. In Göncü, Artin & Gaskins, Suzanne (Eds.) *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives*. (pp. 179202). Erlbaum.179202). Erlbaum.
- Göncü, A., Mistry, J., & Mosier, C. (2000). Cultural variations in the play of toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 24(3), 321–329. <https://doi.org/10.1080/01650250050118303>
- Goodhall, N., & Atkinson, C. (2017). How do children distinguish between 'play' and 'work'? Conclusions from the literature. *Early Child Development and Care*, 189(10), 1695–1708. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1406484>
- Grice, P. (1989). *Studies in the ways of words*. Harvard University Press.
- Haight, W. L., Wang, X.-L., Fung, H. H.-T., Williams, K., & Mintz, J. (1999). Universal, developmental, and variable aspects of young children's play: A cross-cultural comparison of pretending at home. *Child Development*, 70(6), 1477–1488. <https://www.jstor.org/stable/1132319>
- Harris, P. (2000). *The work of the imagination*. Blackwell.
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Virlander, M. (2015). Sense of agency and everyday life: Children's perspective. *Learning, Culture, and Social Interaction*, 10, 50–59. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.10.001>
- Howard, J. (2002). Eliciting young children's perceptions of play, work and learning using the activity apperception story procedure. *Early Child Development and Care*, 172(5), 489–502. <https://doi.org/10.1080/03004430214548>
- Howard, J., Jenvey, V., & Hill, C. (2006). Children's categorisation of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care*, 176(3–4), 379–393. <https://doi.org/10.1080/03004430500063804>
- Howard, J., & McInnes, K. (2013). The impact of children's perception of an activity as play rather than not play on emotional well-being. *Child Care Health Development*, 39(5), 737–742. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01405.x>
- Howe, S. (2016). What play means to us: Exploring children's perspectives on play in an English year 1 classroom. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 748–759. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1213567>
- Huizinga, J. (1938/1970). *Homo Ludens: A study of the play element in culture*. Maurice Temple Smith.
- Kahyaoğlu, H. A. (2014). Play as seen by children and pre-school teachers in Turkey. *Social and Behavioural Sciences*, 152, 149–153. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.172>
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. The MIT Press.
- Karrby, G. (1990). Children's conceptions of their own play. *Early Child Development and Care*, 58(1), 81–85. <https://doi.org/10.1080/0300443900580110>
- King, N. R. (1979). Play: The kindergartners' perspective. *The Elementary School Journal*, 80(2), 80–87. <https://doi.org/10.1086/461176>
- Lebart, L., & Salem, A. (1994). *Statistique textuelles*. Dunod.
- Lebart, L. (1982). L'analyse statistique des réponses libres dans les enquêtes socio-économiques. *Consommation*, 1, 39–62.
- Lebart, L., & Salem, A. (1998). *Analyse statistique des dones textuelles*. Dunod.
- Lebart, L., Salem, A., & Bécue-Bertaut, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Milenio.

- Lehrer, J. S., & Petrakos, H. (2011). Parent and child perceptions of grade one children's out of school play. *Exceptionality Education International*, 21(2), 74–92. <https://doi.org/10.5206/ei.v21i2.7677>
- Marín, C., Pérez-Echeverría, M.-P., & Scheuer, N. (2013). Conceptions of woodwind students regarding the process of learning a piece of music. *Research Papers in Education*, 29(4), 479–511. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.825310>
- Moreno, I. (2005). *El juego y los juegos*. Lumen hvmanitas.
- Morín, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión.
- Piaget, J. (1952). *La formation du symbole chez l'enfant [play, dreams and imitation in childhood]*. W. W. Norton & Co.
- Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning (Göteborgn Studies in Educational Sciences 46)*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling Samuelsson, I., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Robson, S. (1993). 'Best of all I like choosing time': Talking with children about play and work. *Early Child Development and Care*, 92(1), 37–51. <https://doi.org/10.1080/0030443930920106>
- Roopnarine, J. L. (2011). Cultural variations in beliefs about play, parent-child play, and children's play: Meaning for childhood development. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 19–37). Oxford University Press.
- Roopnarine, J. L., Yildirim, E. D., & Davidson, K. L. (2018). Mother-child and father-child play in different cultural contexts. In P. K. Smith, & J. L. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives (Cambridge handbooks in psychology)* (pp. 142–164). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108131384.009>
- Rothlein, L., & Brett, A. (1987). Children's, teachers', and parents' perceptions of play. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 45–53. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(87\)90012-3](https://doi.org/10.1016/0885-2006(87)90012-3)
- Ryall, E., Russell, W., & MacLean, M. (2013). *The philosophy of play*. Routledge.
- Scheuer, N., de La Cruz, M., Pedrazzini, A., Iparraguirre, M. S., & Pozo, J. I. (2012). Children's gendered ways of talking about learning to write. *Journal of Writing Research*, 3(3), 181–216. <https://doi.org/10.17239/jowr-2012.03.03.3>
- Scheuer, N., de La Cruz, M., & Pozo, J. I. (2002). Children talk about learning to draw. *European Journal of Psychology of Education*, 17(2), 101–114. <https://doi.org/10.1007/BF03173252>
- Scheuer, N., de La Cruz, M., Pozo, J. I., Echenique, M., & Márquez, S. (2009). Kindergarten and primary school children's implicit theories of learning to write. *Research Papers in Education*, 24(3), 265–285. <https://doi.org/10.1080/02671520902928903>
- Scheuer, N., de La Cruz, M., Pozo, J. I., Huarte, M. F., & Sola, G. (2006). The mind is not a black box: Children's ideas about the writing process. *Learning and Instruction*, 16(1), 72–85. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.12.007>
- Scheuer, N., Pozo, J. I., de La Cruz, M., & Bacalá, N. (2001). ¿Cómo aprendí a dibujar? Las teorías de los niños sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22(2), 185–205. <https://doi.org/10.1174/021093901609497>
- Ventura, A. C., Scheuer, N., & Pozo, J. I. (2020). Elementary school children's conceptions of teaching and learning to write as intentional activities. *Learning and Instruction*, 65, 101249. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101249>
- Vygotsky, L. S. 19672004. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste [Imagination and creativity in childhood]. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>
- Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Toys Industries for Europe.
- Wing, L. A. (1995). Play is not the work of the child: Young children's perceptions for work and play. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(2), 23–247. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90005-5](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90005-5)

- Winnicott, D. W. (19712005). *Playing and reality*. Routledge Classics.
- Wong, S. M., Wang, Z., & Cheng, P. W. D. (2011). A play-based curriculum: Hong Kong children's perception of play and non-play. *International Journal of Learning*, 17(10), 165–180. <http://repository.lib.eduhk.hk/jspui/handle/2260.2/11896>
- Wu, S.-C. (2015). What can Chinese and German children tell us about their learning and play in kindergarten? *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), 338–3551. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1042125>
- Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, L., & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9(1124). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>