



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

El uso que hacen los docentes de Nivel Inicial del juego simbólico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Niños y Niñas.

Estudiante: Conejero Agustina

Legajo: 24158

Director/es: Lic. Garcés Rosa

Trabajo Final de Integración para acceder al título de la Licenciatura en Psicopedagogía

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

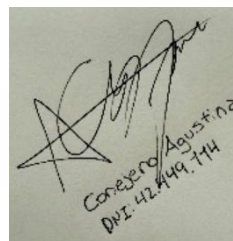
Desde la fecha []

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor:



Concepción Agustina
DNI 42.449.744

Índice.

El uso que hacen los docentes de Nivel Inicial del juego simbólico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Niños y Niñas.....	3
Resumen.....	3
1. Introducción	4
2. Estado del arte.....	9
3. Marco Teórico.....	15
4. Metodología.....	38
5. Resultados El título es Resultados según el Reglamento.....	40
6. Discusión.....	47
7. Conclusión Este no es el título según el Reglamento, va Discusión y Conclusión es el siguiente	53
8. Aportes y contribuciones de la investigación.	54
9. Limitaciones de la investigación.....	55
10. Líneas de investigación futuras.....	55
Referencias bibliográficas.....	60
Anexo/s.	66

TÍTULO: El uso que hacen los docentes de Nivel Inicial del juego simbólico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Niños y Niñas.

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene una metodología de estudio cualitativa de tipo descriptiva, tomando como objetivo principal analizar los sentidos que construyen sobre el juego simbólico los/as docentes de Nivel Inicial en sus prácticas con niños/as durante el ciclo lectivo 2025, en la ciudad de Neuquén Capital. Entendiendo que el juego se reconoce como una herramienta esencial en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y niñas es que resulta necesario evaluar cómo es utilizado en la práctica educativa de los profesionales. Para esto se seleccionó una muestra total de 15 docentes de nivel inicial de las cuales fueron todas mujeres.

Los resultados muestran que el juego simbólico constituye una práctica habitual y significativa en la vida cotidiana de las salas, siendo un medio útil para promover aprendizajes vinculados con el lenguaje, la comunicación y la convivencia. Por lo que, el rol docente se caracteriza por la flexibilidad y la sensibilidad, combinando momentos de observación, mediación y participación según las necesidades del grupo.

En conjunto, los hallazgos refuerzan la idea de que este elemento no solo favorece la adquisición de contenidos, sino que también contribuye al desarrollo emocional y social de los/as niños/as.

Palabras clave: *juego - aprendizaje – Nivel inicial – psicopedagogía – Juego simbólico, Estrategia lúdica*

1. Introducción

1. 1. Delimitación del objeto de estudio

El presente estudio de investigación se enmarca en el Trabajo Final de Integración para acceder al título de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad de Flores. Para llevar a cabo el estudio se establece un diseño de metodología cualitativa, cuyo propósito es comprender el uso que hacen los profesionales educativos del juego simbólico, con todas sus implicancias y su influencia en los niños y niñas de nivel inicial. Analizando para ello, los diferentes contextos socioeducativos de la provincia de Neuquén durante el ciclo electivo del año 2025.

De acuerdo con los aportes de Achilli (2005), existe una cierta importancia por analizar las relaciones y procesos cotidianos. Sobre todo, en un contexto de enseñanza y aprendizaje constante es necesario reconocer el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte de un conjunto social. Por esto mismo, en este estudio, se parte de tomar los discursos de los docentes de nivel inicial, desde una aproximación al sentido que le dan al juego de tipo simbólico.

Siguiendo los lineamientos de la Psicopedagogía, se toman aportes del Consejo Provincial de Educación (2020) de la Provincia del Neuquén, en su Resolución N° 0637. Este último, en el Diseño Curricular Jurisdiccional de Nivel Inicial, sostiene que los juegos son esquemas socioculturales cargados de significación, fundamentales para la transmisión y expresión de saberes, modos de relación, emociones, percepciones y habilidades. Dicho reconocimiento subraya la importancia de esta actividad en el Nivel Inicial como una herramienta esencial para el desarrollo integral de los infantes.

Según Fanj et al. (2017), el juego es una actividad fundante y características de la infancia, y a través de él los niños/as se acercan a los primeros conocimientos de su entorno.

Asimismo, promueve la adquisición de aprendizajes y contribuye al desarrollo saludable del niño, estimulando sus aptitudes físicas, verbales, intelectuales y su capacidad de comunicar. Cuando los niños/as juegan van desarrollando un sentido de pertenencia e incorporan normas, valores, y costumbres del contexto sociocultural en el que están insertos.

La importancia del juego radica en que éste aparece como un lugar sin riesgo para los niños/as en el cual se incentiva el despliegue de posibilidades, la creación, la puesta a prueba, confrontación con obstáculos y errores sin que pase nada ya que, es de juego. Podría pensarse, por tanto, que el juego puede dar un espacio seguro para que los estudiantes construyan aprendizajes, creándose un espacio libre para equivocarse, preguntarse, conocer, aprender y enseñar (Filidoro et al. 2018). En este sentido, los juegos son un contenido a enseñar y también una estrategia metodológica dentro de las intervenciones docentes, siendo indispensable para la construcción de aprendizajes significativos.

De acuerdo con Pavia (2012) la propuesta de una instancia de juego en la educación formal debe contar con el interés de los participantes de la situación lúdica, para que esta sea motivadora a la hora de construir de aprendizajes. Para que esta situación lúdica cumpla con los objetivos de la enseñanza formal, el docente previamente debe seleccionar y adecuar las actividades para que tengan correspondencia con lo que se quiere enseñar. Se comprende que el juego es una parte característica de ser niño/a, y se desarrolla como una actividad placentera, produciendo conocimiento, exploración y aprendizajes significativos.

1. 2. Planteamiento del problema.

Desde la educación en nivel inicial se le otorga un gran valor al juego en sí mismo y como estrategia para promover oportunidades y posibilidades de aprendizajes diversos. Bajo este contexto, los/as docentes de nivel inicial asumen la tarea de potenciar el juego de sus estudiantes planificando propuestas desarrolladas en la creación de espacios lúdicos que

aumentan la capacidad de conocer, aprender e imaginar de cada niño/a (Consejo Provincial de Educación de Neuquén, 2020).

El uso de estrategias lúdicas resulta sumamente importante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello, este estudio está centrado en la investigación del uso del juego simbólico como una herramienta contribuyente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Durante los primeros juegos simbólicos, los niños emplean objetos que comúnmente usan para simular acciones específicas. De esta manera, recrean escenas de su vida cotidiana inmediata, utilizando elementos que tienen a su disposición. Muchas de las primeras acciones simbólicas se realizan para representar objetos que no están presentes.

Los juegos simbólicos se volverán más complejos a medida que se incorporen nuevos elementos dando lugar a escenarios novedosos. Asimismo, en estos juegos se establecen las bases para los juegos dramáticos más avanzados. Para favorecer estos juegos, es fundamental que la docente adapte el espacio del aula, participe en el juego con los niños y ofrezca objetos y juguetes que faciliten la simbolización. De esta forma, el juego simbólico o dramático se relaciona con la metáfora, la capacidad de simbolización y la búsqueda de significado, y fomenta la aparición de un individuo activo, dinámico y creativo (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007)

En el juego dramático o simbólico el grupo participa en una propuesta basada en los intereses de los niños, planteada tanto por los estudiantes como por el docente. Esto permite que los niños adquieran nuevos conocimientos a partir de las situaciones que surgen durante el desarrollo del juego y en el intercambio con otros. El docente interviene sugiriendo y participando en la acción conjunta de la situación lúdica. A medida que la situación se desarrolla, las diferentes acciones se van complementando en la propia dinámica del juego, junto con las oportunas intervenciones del docente (Consejo Provincial de Educación de

Neuquén, 2020) Si bien este tipo de juego requiere de una planificación y preparación previa del docente donde se le adjudica una intencionalidad pedagógica, se presenta como un espacio de juego donde los momentos de juego no presentan gran rigidez.

Pregunta de Investigación:

Según la evidencia ¿Qué sentidos construyen sobre el juego simbólico los docentes a partir de sus prácticas en niños/as de nivel inicial?

1. 3. Objetivos.

Objetivo general:

Analizar los sentidos que construyen sobre el juego simbólico los/as docentes de Nivel Inicial en sus prácticas con niños/as durante el ciclo lectivo 2025, en la ciudad de Neuquén Capital.

Objetivos específicos:

- Categorizar el juego simbólico a partir de las propuestas llevadas a cabo por parte de los/as docentes de Nivel Inicial en la ciudad de Neuquén Capital.
- Examinar el rol del docente en el acompañamiento y mediación durante el juego simbólico.
- Identificar la efectividad del juego simbólico con respecto al aprendizaje en niños/as de Nivel Inicial.

Hipótesis

Con los resultados de la presente investigación se busca comprobar que el juego simbólico utilizado como una estrategia lúdica por parte de los docentes, es efectivo para

promover aprendizajes significativos en los procesos de enseñanza – aprendizaje de las infancias durante su escolarización en nivel inicial.

1. 4. Fundamentación.

La presente investigación pretende un enfoque integrador a partir de entender la construcción de conocimiento que poseen los profesionales de las ciencias de la educación respecto al juego. Para esto, el trabajo de campo se realiza en diversas escuelas de la ciudad de Neuquén, por lo que el enfoque está puesto en los docentes que allí trabajan, ya que desde sus formaciones y de acuerdo con las características particulares de cada uno, se evidencia en el proceso de su trabajo las diferentes construcciones sobre el juego. Involucrando con ello, la propia subjetividad, su historia, su aprendizaje y la variedad de sus propuestas o estrategias lúdicas.

Entendiendo la importancia de la utilización de estrategias pedagógicas lúdicas en la conformación de las actividades curriculares en el Nivel Inicial, lo que motiva a realizar este estudio es el hecho de que el juego se reconoce como un medio fundamental para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y niñas. Por lo que, resulta necesario analizar cómo es utilizado en la práctica educativa de los profesionales.

Partiendo desde el ámbito psicopedagógico, resulta significativo poder trabajar la temática seleccionada desde un enfoque de derechos, destacando el marco legal actualmente presente y la función del Estado en este proceso educativo, ya que se vuelve necesario aportar reflexiones y miradas abiertas desde la interdisciplinariedad. Por lo tanto, comprender las prácticas que hacen los docentes del juego permitirá optimizar las intervenciones educativas, garantizando que los espacios lúdicos fomenten efectivamente un ambiente seguro y estimulante donde los niños puedan explorar, crear y aprender de manera significativa.

2. Estado del arte.

En un estudio cualitativo llevado a cabo por Andrade Carrión (2020) en Ecuador, titulado “El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial”, se realizó un primer nivel de acercamiento respecto del papel del juego en el área de desarrollo infantil y su utilización como metodología de aprendizaje. Para este estudio, la muestra estuvo compuesta por 10 docentes de los centros infantiles. En este estudio, la autora encontró que el 100% de la muestra considera que el aprendizaje se realiza de mejor manera en ambientes lúdicos, desde edades muy tempranas. Asimismo, las docentes expresaban que utilizan el juego tanto en el desarrollo de las clases como fuera de ellas, como parte integral del aprendizaje escolar. Inclusive, la mayoría de los participantes indicó que, en sus clases, utilizan de manera frecuente juegos sensoriales, sociales, de reglas y de construcción.

Por lo tanto, se concluye que el juego es una estrategia de enseñanza esencial, la cual estimula a los estudiantes hacia un aprendizaje creativo, siendo fundamental para el desarrollo integral de la personalidad del niño/a. El hecho de planificar los juegos según las necesidades en el aula ayuda a los niños/as a desenvolverse en su entorno de manera activa y creativa (Andrade Carrión, 2020)

Por su parte, Magala (2020) llevó a cabo en Perú, un estudio titulado “Juegos didácticos y el aprendizaje de la lectura y escritura en niños de cinco años de la institución educativa inicial sudamericano de la región Arequipa”, de carácter cuantitativo de tipo descriptivo con el objetivo de determinar en qué medida la aplicación de juegos mejora el logro de aprendizaje de la lectura y escritura en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial Sudamericano de la región Arequipa. Para esto seleccionó 18 niños/as de cinco años, recurriendo al test de lectoescritura para medir el nivel de logro en la lectura y escritura en el que se encuentran los niños de 5 años. De acuerdo a los resultados obtenidos,

la autora sostiene que los juegos didácticos mejoran el nivel de logro de los aprendizajes de la lectura y escritura en los estudiantes de 5 años del nivel inicial.

En el mismo año, Ortiz et al. (2020), en su estudio titulado “La función del juego simbólico en la construcción de las identidades y la participación de los niños y las niñas en la Educación Infantil”, en Medellín, se enfocaron en analizar de qué manera se da la participación de los niños y niñas durante la realización del juego simbólico y que influencia tiene en las interacciones y en la construcción de su identidad. Para esto, los autores se abocaron en crear una propuesta pedagógica que promueva la participación y la construcción de la identidad, aplicada a las instituciones y en el hogar. Como resultados, se encontró que, a partir del juego simbólico, ellos se reconocen y tienen una participación tanto dentro de las instituciones como en sus hogares. Por lo tanto, se ha convertido en el eje central de su proceso de aprendizaje y ha favorecido su relación con los otros. Las docentes entrevistadas sostenían que esta propuesta les ha proporcionado a los niños fortalecer tanto su identidad como habilidades cognitivas y motoras, porque ellos se reconocen y se identifican con unas características dentro de un grupo familiar. Asimismo, el juego ha sido el motor para desencadenar los vínculos afectivos.

Castillo Julcamoro (2022), en un estudio titulado “Juegos lúdicos para mejorar el aprendizaje en el área de matemática en los niños de cinco años de la institución educativa privada Bruning School”, de tipo cuantitativo analizó la utilización de estrategias lúdicas para mejorar el aprendizaje en el área de matemática en los niños de cinco años de la institución educativa privada Bruning School Cajamarca año 2022. La autora recurrió a un diseño experimental, tomando como participantes a 12 niños de 5 años, seleccionados a partir de un muestreo no probabilístico. Los resultados mostraron diferencias significativas en la comparación de las evaluaciones realizadas en los niños en habilidades matemáticas a través de intervenciones lúdicas pre y post intervención. Entre las conclusiones arribadas, la

incorporación de estrategias lúdicas mejora el aprendizaje de los niños, sobre todo en el área de matemáticas.

En una investigación titulada “Actividades lúdicas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de educación inicial II”, de diseño mixto por Guerrero et al. (2022) en Ecuador, se caracterizó la implementación de actividades lúdicas para mejorar el pensamiento lógico matemático. Los autores realizaron un muestreo no probabilístico intencional y la muestra total se conformó con 29 niños/as de educación inicial. Para la recolección de los datos, recurrieron a una encuesta dirigida a los/as docentes, entrevistas a la directora, y una prueba diagnóstica para evaluar el nivel de desarrollo del pensamiento lógico matemático de los/as estudiantes. Como resultado, se encontraron falencias en la implementación de actividades lúdicas para el pensamiento lógico matemático, así como la importancia de estas actividades para el desarrollo cognitivo de los/as niños/as. Los autores concluyeron que las actividades lúdicas son una estrategia metodológica importante para mejorar el pensamiento lógico matemático en niños/as de educación inicial, permitiendo que los/as niños/as construyan y organicen sus conocimientos de manera efectiva.

Por otro lado, un estudio titulado “El juego como estrategia para desarrollar el aprendizaje significativo en el área de matemática en niños de 4 años de la institución educativa inicial N° 394”, de tipo cuantitativo en Perú por Ayla y Guzman (2023), se buscó poner a prueba la influencia del juego como estrategia en el desarrollo del aprendizaje significativo en el área de matemática en niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 394 en Socos, Ayacucho. La muestra estuvo constituida por 20 niños/as y para la recolección de datos recurrieron a la observación directa a través del juicio de expertos, determinando la confiabilidad a través de alfa de Cronbach. Entre los resultados, hallaron una influencia significativa en el variable juego sobre el aprendizaje de las matemáticas en sus dimensiones razonamiento y argumentación. Como conclusión, consideran importante

trabajar la implementación de estrategias pedagógicas lúdicas en los estudiantes del nivel inicial para que puedan utilizarlas como estrategia para desarrollar el aprendizaje significativo en el área de matemática que resulta necesario para la educación básica regular.

Otro de los antecedentes encontrados titulado “Aprendizajes significativos desde los juegos simbólicos en instituciones Educativas del nivel Inicial”, de Perú escrito por Tarazona (2023), quien tuvo como objetivo explorar cómo los educadores perciben, interpretan y valoran los aprendizajes significativos derivados de los juegos simbólicos en un entorno post pandémico, enfocándose en la comprensión de las experiencias subjetivas y significados personales en el contexto educativo de nivel inicial. Para esto, se evaluó las respuestas de 4 docentes y como principales resultados, se descubrió que el juego simbólico no solo favorece el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños, sino que promueve aprendizajes significativos debido a la conexión de nuevos conocimientos con sus experiencias previas. Asimismo, garantiza en las primeras etapas, el desarrollo de habilidades, así como: la resolución de problemas, la creatividad y el pensamiento abstracto. Por lo tanto, el juego simbólico funciona como una herramienta esencial en el desarrollo emocional de los niños, siendo el docente una guía para que aprendan a manejar sus emociones durante el juego.

En una perspectiva similar, en Perú Talavera Sánchez (2023) realiza una investigación titulada “Juego simbólico en el desarrollo de las habilidades de interacción social en niños de 5 años de dos Instituciones Educativas Públicas del distrito de Ate- Lima”, de carácter cuantitativo no experimental con el objetivo de determinar la incidencia del juego simbólico en las habilidades de interacción social en niños de 5 años. La muestra quedó conformada por 118 estudiantes (57 varones y 61 mujeres), donde se recurrió a una guía de observación para medir la influencia del juego simbólico en jardín. Entre los hallazgos obtenidos, la autora encontró una relación significativa entre el juego simbólico y las habilidades de interacción social. Además, desarrolla que los niños que obtuvieron puntuaciones más elevadas en

habilidades de interacción social mostraban un mayor desarrollo del juego simbólico, especialmente en la dimensión de planificación.

Como conclusión, Talavera Sánchez (2023) menciona que el juego simbólico tiene un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades de interacción social y, a su vez, las dimensiones tales como: integración, sustitución, descentración y planificación, contribuyen de manera diferenciada al desarrollo de dichas habilidades, siendo la planificación la más influyente. Por último, la autora destaca la importancia de fomentar este tipo de juego en contextos educativos para potenciar la socialización, la expresión emocional y la autoafirmación en la primera infancia.

De acuerdo con un estudio titulado “El juego como herramienta de enseñanza en los Jardines de Infantes”, de carácter cualitativo por Yenzi (2023) en Buenos Aires, Argentina, se investiga sobre el conocimiento que tienen los docentes de nivel inicial al momento de utilizar el juego como herramienta en el proceso de enseñanza en una sala de 3 años. Para esto, la autora se propone identificar qué recursos utilizan, sus estrategias, el uso del juego simbólico y de qué manera articulan el contenido curricular con el juego. Para llevarlo a cabo se realizaron entrevistas semi-estructuras a 12 docentes que trabajan en Jardines de Infantes de la ciudad de Flores. Entre los resultados obtenidos, se obtuvo que los docentes poseen un bagaje de conocimiento sobre el juego simbólico, demostrando que las propuestas lúdicas se encuentran atravesadas por lo pedagógico y manifiestan la intencionalidad del docente al implementarlas. Asimismo, se concluye que el juego simbólico es utilizado en todo momento, ya sea para la implementación de contenidos como de las tareas cotidianas. Incluso, será tarea del docente seleccionarlo adecuadamente para luego, abordarlo con su grupo de alumnos teniendo en cuenta cuáles son sus deseos y necesidades en cuanto a la exploración del mundo que lo rodea.

En un estudio reciente titulado efectos del juego simbólico como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de las habilidades sociales en niños de la institución de la educativa inicial n°1220, cusco – 2024, llevado a cabo por Huamán Vega (2024) en Perú, se realizó una investigación cuantitativa con el objetivo de determinar el efecto causal del juego simbólico en el desarrollo de las habilidades sociales. Para esto se seleccionó 20 niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 1220 y para la recolección de los datos, la autora recurrió a la observación directa a partir de la utilización de una guía estructurada, con ítems categorizados en niveles de desempeño: deficiente, suficiente y excelente.

Con respecto a lo anterior, entre los principales resultados Huamán Vega (2024) encontró que el 70% de los niños tiene dificultades en la expresión de emociones, participación en clase e interacción con sus pares. Sin embargo, aparece una mejora notable en la resolución de estas situaciones con el uso del juego. Tras la intervención con el juego simbólico, los niños pueden alcanzar el nivel de logro esperado, mostrando mejoras significativas en habilidades como la cooperación, expresión emocional, resolución de conflictos y participación activa. Por lo tanto, la aplicación del juego simbólico como estrategia de aprendizaje contribuye de manera significativa al desarrollo de habilidades sociales en niños de 5 años.

3. Marco Teórico

3. 1. Educación Inicial.

En principio, desde un marco legal, cabe destacar la Ley N°26.206 (2006) de Educación Nacional, la cual expresa que la educación es un derecho social y personal regularizado por el estado. La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior. Actualmente, la Ley reconoce al Jardín de infantes como un ciclo parte del sistema de educación nacional. Este nivel se ha institucionalizado, consagrando su función pedagógica y otorgando el derecho a la educación en la primera infancia, expresando los siguientes objetivos en dicho proceso:

- a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
- b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.
- c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
- d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.
- g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.

- h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.
- i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje (Art. 20).

En este sentido, la Ley N° 26.206, busca promover el aprendizaje y desarrollo como sujetos de derecho y partícipes activos de un proceso de formación integral, adecuada a las necesidades de los niños, a las demandas y expectativas de la comunidad y el contexto en el que se encuentra inserta cada institución, tanto de gestión estatal o privada.

Según el Consejo Provincial de Educación (2020) en su Resolución N° 0637 del Diseño Curricular jurisdiccional de Nivel Inicial, para entender el Nivel Inicial hay que definirlo como un sistema de educación pública que garantiza la temprana atención educativa a bebés, niños y niñas desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad. A este nivel educativo se le adjudican diferentes niveles de desarrollo cognitivo que atraviesa el niño, de esta forma pasa de: una lógica centrada en sí mismo que permite actuar conscientemente con otros; desde razonamientos puesto en la finalidad hacia formas de razonamiento que se orientan a la búsqueda de causas reales; del razonamiento que opera por la analogía hacia aquel que va construyendo supuestos inductivos, y pasaje desde el pensamiento pre-operacional concreto a al operacional concreto.

En la Educación Inicial los niños/as participan de enseñanzas y aprendizajes, vinculados al reconocimiento de su historia como sujeto cultural y social. Este espacio actúa como propulsor de experiencias educativas y de cuidado que generan que los niños/as desarrollen los procesos comunicativos, cognitivos, corporales, afectivos, sociales, artísticos como base fundamental de posteriores construcciones. La educación inicial, tiene un carácter abierto, ya que se encuentra en permanente intercambio con la comunidad en la que está inserta. También es de carácter integral, ya que considera los aspectos de la personalidad, de

las identidades y de los contextos sociales en los que participan los estudiantes. (Consejo Provincial de Educación, 2020).

Por su parte, Malajovich (2006), sostiene que una de las condiciones básicas que se debe generar en educación inicial es acompañar en la construcción de identidad, como un proceso que les permite a las niñas y a los niños tomar conciencia sobre la importancia de ser sujetos únicos, con rasgos distintivos. Esto implica ayudarlos a desarrollar su personalidad, que adquieran autonomía y creen oportunidades únicas e irrepetibles en la institución con el fin de encontrarse con diversos lenguajes, juegos e historias.

3. 1. 1. El rol de la Psicopedagogía en educación.

De acuerdo con Ventura (2010), cabe destacar la psicopedagogía como una disciplina que cuenta con un sustento teórico propio, la cual tiene como objeto de estudio el sujeto o los sujetos en situación de aprendizaje, tanto formal como informal. Dentro de sus ocupaciones podemos encontrar la prevención, el diagnóstico, y el tratamiento de las dificultades de aprendizaje que se presentan en los sujetos. Aunque no está de más aclarar que el profesional psicopedagogo puede trabajar con cualquier persona o grupos de personas que se encuentren en un proceso de aprendizaje, no sólo con sujetos que presentan dificultades específicas de aprendizaje o discapacidad.

Según Sarlé (2013):

En Argentina, la acción pedagógica de Federico Froebel (1782-1852), María Montessori (1870-1952), Ovidio Decroly (1871-1932), Rosa (1866-1951) Y Carolina Agazzi (1870-1945), sentaron las bases para la educación infantil, sus escritos, sus materiales y sus propuestas pedagógicas eran estudiados como ejemplo de buenas prácticas. Prácticas y materiales que anclaron en la formación de los maestros y perduraron a lo largo de los años (p. 29).

Los aportes de la pedagogía, permitieron pensar conceptualizaciones orientadoras a partir de una propuesta curricular y pedagógica diseñada para enseñar a sujetos que portan matrices culturales, construyendo espacios que alojen a la infancia en su singularidad y heterogeneidad. Si bien el nivel inicial fue precisando a lo largo del tiempo su función dentro del sistema educativo, define sus objetivos y explicita sus contenidos, a través de los Contenidos Básicos Comunes, recién a fines del siglo XX con la Ley Federal de educación, la cual plantea la obligatoriedad de la sala de 5 años, promoviendo la inversión de recursos. Sin embargo, aún no se define la responsabilidad política económica de las salas de 4 y 3 años, ni de los jardines maternales (Bustos, 2020). En este sentido, el rol del psicopedagogo conlleva al profesional a adaptarse a cada demanda presentada por el individuo y a su problemática en particular, dando lugar a la comprensión, resolución y acompañamiento.

En esta misma perspectiva, la Resolución Ministerial N° 2473/84 del ministerio de educación y justicia (1984), desarrolla las incumbencias profesionales del psicopedagogo, vinculadas al asesoramiento, acompañamiento y orientación docente. Esto no solo en relación al proceso de aprendizaje del alumno, sino a las posibles anomalías que surjan, a la realización o puesta en práctica de acciones preventivas que posibiliten la detección de dificultades de aprendizaje con el propósito de garantizar las condiciones óptimas de cada persona. Favoreciendo incluso los procesos de inclusión a lo largo de todas las etapas evolutivas, tanto en forma individual como grupal, en el ámbito de la educación y la salud, entre otras implicancias de este tipo. Por lo tanto, el rol del psicopedagogo y, sobre todo, en educación implica un conjunto de intervenciones que apunten a mejorar la calidad de los aprendizajes, generando mecanismos de acción y pudiendo potenciar el desarrollo integral de los alumnos.

3. 1. 2. Aprendizaje y Desarrollo en Educación.

Dado que el aprendizaje es uno de los conceptos teóricos centrales en educación, resulta pertinente tomar los aportes de Pozo (2016), quien concibe al aprendizaje como consecuencia de la interacción social. Éste, implica una mediación cultural, que provoca cambios permanentes y transferibles en los conocimientos y habilidades de los sujetos. Los cambios que provoca el proceso de aprendizaje son permanentes, ya que implican modificaciones en la memoria y en las conductas del sujeto, asimismo son transferibles, ya que los nuevos conocimientos se pueden aplicar en contextos diferentes a los que fueron aprendidos. Por ello, el autor plantea que aprender es cambiar, realizar un nexo entre los aprendizajes viejos y los nuevos conocimientos, construidos en la cooperación con otros y el intercambio dialógico.

Por otro lado, Fernández (1978) considera que la construcción del proceso de aprendizaje implica la objetividad y la subjetividad. El sujeto primero realiza una elaboración objetiva, donde se presentan las características que se contemplan en el nuevo objeto de conocimiento, y al mismo tiempo se da una elaboración subjetiva, donde se abstraen los significados del nuevo objeto los cuales van a estar vinculados a la historia personal del sujeto que aprende.

Uno de los objetivos en educación es que se adquiera realmente un proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, para que se puedan construir estos últimos, el estudiante necesita de aspectos innatos y aspectos adquiridos.

En línea con los aspectos innatos como base de todo sujeto para la construcción de conocimiento, resulta pertinente mencionar los aportes de Vygotsky. Según Baquero (2019), Vygotsky menciona dos líneas de desarrollo a tener en cuenta: la natural y la cultural. El autor sostiene que, en las líneas de desarrollo se desprenden funciones psicológicas elementales y superiores. En la línea del desarrollo natural, aparecen las funciones

elementales tienen que ver con cuestiones biológicas (senso-percepción, memoria, atención, emociones), es decir, son aquellas que están presentes tanto en niños como en los animales; se caracterizan por las acciones involuntarias (o reflejas); por las reacciones inmediatas (o automáticas) y sufren control del ambiente externo. Estas son las funciones con las que nacemos todos los seres humanos.

En contrapartida, las funciones psicológicas superiores son de origen social, están presentes solamente en el hombre y se caracterizan por la intencionalidad de las acciones, que son mediadas. Son resultantes de la interacción entre los factores biológicos y los culturales. De esa forma, Vygotsky considera que las funciones psíquicas son de origen sociocultural, pues resultaron de la interacción del individuo con su contexto cultural y social. A pesar de que tengan su origen en la vida sociocultural del hombre, sólo son posibles porque existen actividades cerebrales. Si bien no tienen su origen en el cerebro, no existen sin él, pues se sirven de las funciones elementales que, en última instancia, están conectadas a los procesos cerebrales.

Hasta este punto, fueron descriptos los aspectos innatos de los que se valen los sujetos para construir sus aprendizajes, pero, así como se necesitan mecanismos biológicos también son esenciales los aspectos adquiridos, donde interviene la interacción con el medio/social y el medio cultural en el que está inserto el sujeto. Estos se construyen a través de la historia y la interacción social del sujeto. A su vez estos se dividen entre los procesos psicológicos superiores avanzados y los procesos psicológicos superiores rudimentarios. Estos últimos se adquieren en actividades sociales de la vida cotidiana que van siendo internalizadas por el sujeto, por ejemplo, el habla. Y los procesos psicológicos superiores avanzados, son los que se adquieren mediante la institucionalización específica, por ejemplo, el proceso de escolarización, donde se puede producir el dominio de la lectura y escritura. Para que los procesos psicológicos superiores se constituyan es necesario, un proceso de interiorización,

que va a organizar la actividad psicológica del sujeto que se da como producto de las prácticas sociales (Vygotsky, 1979).

En síntesis, los procesos de interiorización aparecen como una ley de doble formación en el desarrollo cultural del sujeto, donde toda función se da primero a nivel social, interpsicológica, y luego al interior del sujeto, intrapsicológica. Este proceso implica una reorganización de una operación psicológica que se desarrolla en el medio social. De esta forma los procesos psicológicos elementales no desaparecen, sino que se reorganizan y se convierten en el producto del proceso de interiorización. Es importante aclarar aquí, que la teoría sociohistórica sostiene que el buen aprendizaje precede al desarrollo y a la vez lo conduce, es decir que el desarrollo y la maduración son condiciones previas del aprendizaje, pero no son el resultado del mismo (Vygotsky 1979, citado por Baquero 2019).

Por otro lado, desde el planteamiento histórico de la teoría psicogenética de Jean Piaget, se plantea la adquisición del conocimiento como una construcción, donde el sujeto conoce al mundo a través de la interacción/acción con los objetos. Estos objetos pueden ser concretos o conceptuales, y para transformarlos, dándoles un nuevo significado o ampliando la información con la que ya se cuenta, se aplica sobre ellos una acción cognoscitiva. Al momento de producirse el conocimiento de un nuevo objeto o de conocer nuevas características de un objeto ya aprendido, el sujeto lo hace desde sus esquemas de acción. Por lo tanto, la interacción del sujeto con un nuevo objeto de conocimiento implica un trabajo de asimilación, donde se le da el significado a los objetos, y de acomodación, donde se produce una modificación en los esquemas. Un nuevo aprendizaje va a determinar una nueva modificación de los objetos que conocemos y esto nos va a permitir empezar a conocer otros objetos desde una nueva perspectiva, y en algunos casos, desde una nueva estructura (Piaget 1978 citado por Castorina, 2019).

Cuando se presenta información muy novedosa sobre un objeto de conocimiento, los esquemas se ven transformados, y de esta forma el sujeto adquiere nuevos niveles de conocimientos, a esto Piaget lo denomina mecanismo de equilibración de los sistemas cognoscitivos. Entonces, mientras la asimilación y la acomodación se encuentran en equilibrio, los esquemas se mantienen, esto quiere decir que las modificaciones que realiza la acomodación no son imposibles de asimilar al punto de tener que modificar los esquemas. Sin embargo, estos esquemas son transformados cuando se produce un desequilibrio, que obliga al sujeto a revisar sus esquemas y buscar su superación. Para que estos nuevos sistemas de conocimientos se organicen y se pueda volver al equilibrio, se hace uso de un instrumento denominado abstracción reflexiva, donde se forman nuevas conexiones y distinciones de conocimientos (Castorina, 2019).

De acuerdo con Castorina (2019), para Piaget lo que habilita al aprendizaje es el avance en el desarrollo, y propone etapas/estadios de desarrollo cognitivo que atraviesa el sujeto. En este sentido, el primer estadio ha sido denominado el *estadio sensorio-motriz*. En este estadio, se encuentran las acciones que el niño realiza sobre su cuerpo u objetos de conocimiento. A continuación, se presenta el *estadio preoperacional*, momento en el que el sujeto puede trascender la inmediatez temporal y espacial. Aquí podemos encontrar el juego simbólico, el egocentrismo y el aprendizaje del lenguaje. Posteriormente continúa el *estadio operatorio*. En este momento, se dan funciones cognitivas más abstractas, el niño utiliza operaciones lógicas para resolver problemas teniendo en cuenta las diversas variables. Cada uno de estos estadios se da en todo sujeto, pero no en los mismos tiempos, y no se puede dar uno sin preceder del otro, no se elimina uno y entra a otro estadio, sino que se unen para ir formando el nuevo.

Vygotsky (1978) expone el concepto de zona de desarrollo próximo, como la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. El nivel de

desarrollo real comprende las actividades que el sujeto puede resolver de forma autónoma, y el nivel de desarrollo potencial, es donde el sujeto necesita de la guía de otro más experimentado para resolver una actividad o problema. En los procesos de construcción de aprendizaje se utilizan aprendizajes evolutivos internos, capaces de operar cuando el niño está en interacción y cooperación con las personas de su entorno. Dentro de este concepto de Zona de Desarrollo Potencial, encontramos el *andamiaje*. Este concepto, destaca la interacción entre el sujeto más experto y el sujeto menos experimentado donde se busca como objetivo que el sujeto que aprende se apropie del saber experto gradualmente. Por lo tanto, la idea de andamiaje hace referencia a la resolución colaborativa de una actividad, donde el sujeto experto que presenta mayor control de una situación irá delegándolo al sujeto menos experto, hasta que pueda resolver el problema por sí mismo.

En términos de aprendizaje, según Pozo (2008) el aspecto cultural para la construcción de aprendizaje es fundamental, ya que cada sociedad y cultura genera formas de aprendizaje. El autor sostiene que la especie humana genera una cultura específica que se enseña de generación en generación, y con el paso generacional, está se va transformando. Por lo cual, propone una nueva cultura de aprendizaje donde no hay una sola dirección del saber, valores, o conductas, sino que se fomenta un aprendizaje basado en el diálogo y la cooperación con otros. En este sentido, se fomenta aprender a dialogar con los nuevos aprendizajes, aprendiendo no solo de otros sino con otros.

Pozo (2008) ha propuesto una distinción importante entre el aprendizaje implícito y el aprendizaje explícito. El primero consiste en una adquisición de conocimiento para el cual no están implicados intentos conscientes por aprender. Dándose en ausencia del conocimiento explícito sobre lo que se requiere aprender, ya que el sujeto que aprende no puede informar cómo ha adquirido cierto aprendizaje ni puede explicar como lo hace. Por otro lado, el aprendizaje explícito consiste en una función constructiva, ya que producen nuevas formas de

aprendizaje por reestructuración, donde se explicitan los aprendizajes que antes eran implícitos. El autor coincide con Karmiloff-smith que el aprendizaje explícito es un proceso de redescrición representacional de los aprendizajes implícitos.

Para dar cuenta de la funcionalidad del aprendizaje, Karmiloff-smith (1995) propuso un modelo denominado proceso de redescrición representacional (RR) mediante el cual, la información que se encuentra implícita en la mente se convierte en conocimiento explícito. Dentro de este modelo surgen cuatro niveles a través de los cuales se representa el conocimiento implícito:

- A. Explícito 1: en este nivel se genera un camino hacia la explicación del conocimiento, durante este momento el sujeto toma conciencia de su hacer, sin embargo, no puede poner en palabras este conocimiento procedimental.
- B. Explícito 2: el aprendizaje ya no pasa por el cuerpo, y el sujeto puede ponerlo en palabras y representarlo con una idea o concepto.
- C. Finalmente, en el nivel explícito 3, el aprendizaje es puramente explícito, entonces el sujeto sabe lo que aprendió, lo entiende, y puede explicarlo.

3. 2. El juego.

Desde la perspectiva de autores como Huizinga (2005) el juego se relaciona con los orígenes de la civilización, con el rito, la ceremonia y la fiesta, definiéndolo como aquella actividad en las que el hombre primitivo expresa poéticamente su experiencia de lo sagrado, incluso la dimensión religiosa de la cultura. En este sentido, se puede entender al juego como aquello que impacta a lo largo de toda la vida del sujeto, inclusive desde una dimensión biopsicosocial, como una de las tantas maneras de dar sentido, comprender y materializar el mundo. Un elemento posible de transformar y estructurar de distintos tipos y formas, relacionando objetos y relatos o creando nuevos escenarios. Por lo tanto, no solo aparece en la infancia, sino que funciona como una experiencia que se mantiene a lo largo de toda la vida. El juego se vive tanto en lo interno como en lo externo, compartido con otros que producen sentidos como práctica social y experiencia cultural.

De acuerdo con Piaget (1959), las capacidades simbólicas de desarrollo y de razonamiento del niño son las que determinan su desarrollo. Cada vez adquiere mayor relevancia los contextos socio-educativos, siendo un medio que contribuye al aprendizaje en todos sus sentidos y ámbitos. Es a través del juego, que los niños aprenden, desarrollan cuestiones como la creatividad y la imaginación, gestionan sus emociones y comprenden el mundo en el que vivimos desde la comunicación con el otro, ya sea aprendiendo a respetar los turnos, a dar su opinión, a tomar decisiones, escuchar al otro o conociendo diferentes formas de jugar.

3. 2. 1. La importancia del juego en educación

De acuerdo con UNICEF (2010), el juego es uno de los principales ejes directrices de la educación inicial. Por lo tanto, la promoción del juego simbólico es esencial, dado que involucra un alto valor cultural que estimula altamente el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. Mediante el desarrollo del juego simbólico se mejora la calidad del

aprendizaje y se podrán desarrollar las áreas del desarrollo infantil. Otra de las consideraciones que hace este organismo es que el juego no es meramente individual, sino que también lleva a un contexto más social, en el cual ayuda a mejorar las relaciones con los demás y con el mundo que lo rodea. Es importante resaltar en este punto que, en los primeros ocho años de vida, es fundamental el desarrollo infantil, puesto que es en esta etapa donde desarrollan habilidades tales como: La inteligencia, personalidad, y la conducta social.

Aizencang (2012) sostiene que el juego es una actividad lúdica que el sujeto elige. Éste, supone adentrarse en un mundo de ficción donde el niño/a puede experimentar. Es una forma a través del cual los/as niños/a conocen el mundo en el que están insertos, comprenden su realidad, modifican la misma y se vinculan con los que los rodean, funcionando incluso, como un recurso pedagógico. Una herramienta que permite enseñar y, a la vez, le permite al alumno comprender.

De acuerdo con Sarlé y Rosemberg (2015), el juego funciona como un mediador cultural que le permite al niño adentrarse en el mundo simbólico, poniéndose en evidencia las características psíquicas, emocionales y afectivas del sujeto. En este sentido, un modo lúdico de enseñanza contribuye a facilitar que el aprendizaje se enmarque en las posibilidades que el sujeto posee, vinculándose estrechamente su interés por conocer, estimulando la curiosidad y habilitando diferentes formas de resolver o actuar.

Según Filidoro et al. (2018) el juego hace al niño, ya que este es una condición propia de la infancia, generando que los aprendizajes que se dan a través de él se encuentren pregnados de motivación y placer. La Educación Inicial concibe al juego como un derecho de los niños y como parte de su expresión social. Jugar, conocer e investigar forman parte de un mismo proceso que se da en la actividad lúdica de las infancias, la cual contribuye a la construcción de conocimientos, al desarrollo de la creatividad y la imaginación.

Dentro de la Ley Nacional de Educación N°26.206 se considera al juego como un contenido a enseñar, por lo tanto, se buscan estrategias para profundizar este contenido y consolidarlo en los niños. Se busca, por tanto, proponer el juego como contenido. Uno de los desafíos a los cuales se enfrentan los actores de la institución educativa de nivel inicial es que los contenidos curriculares puedan ser incorporados al juego, en la medida que los contenidos y sus temáticas lo permitan sin perder los aspectos que le dan la identidad a la actividad lúdica; placer, diversión, libertad, creatividad, iniciativa, fantasía e imaginación. Incluir estos aspectos a la hora de enseñar los contenidos pedagógicos, resulta de gran relevancia para que pueda darse la construcción de conocimientos.

Las diferentes conceptualizaciones respecto al juego y su importancia en el contexto educativo de Nivel Inicial, adquiere una fundamental importancia que debe considerarse a la hora de planificar las actividades curriculares. Los contenidos en torno al juego deberán vincularse directamente con los deseos que los niños/as tienen por saber y saber hacer. La situación lúdica en el ámbito de educación formal debe tener una intencionalidad didáctica-pedagógica. El juego aparece como una actividad en la que los niños tienen la posibilidad de cometer errores y fracasar, sin causar frustración en ellos. Incluir el juego en las prácticas educativas fomenta el aprendizaje del contenido curricular a enseñar, ya que el juego provoca el interés natural en los niños/as. Asimismo, la inclusión de los juegos en las prácticas educativas supone, un sentido y un carácter instrumental de lo lúdico, ya que es un medio que promueve la apropiación de aprendizajes (Aizencang, 2012). Por lo tanto, el espacio lúdico debe ser planificado por el educador teniendo en cuenta las características específicas del tipo de juego y a quienes va a estar dirigido.

Desde otra perspectiva, Kamii y Devries (1991) sostienen que, dentro del juego, pueden darse tres tipos de conocimiento: físico, lógico matemático y social. El primero consiste en la relación directa del sujeto con el objeto, esto acontece sobre todo en las

primeras etapas del desarrollo. Dado que, el niño va abstrayendo las propiedades observables de los objetos al explorar y jugar, aquí aparece con fuerza el reconocimiento de los factores externos que lo rodean y la fuente del conocimiento tiene que ver con una abstracción simple, ya que aprenderá a jugar a través de los sentidos. A su vez, el conocimiento físico implica un conocimiento lógico matemático, porque el niño crea e introduce relaciones entre los objetos, aprenderá a clasificar los objetos y organizar la información de una manera lógica. En este momento, el conocimiento no está en el reconocimiento de los objetos en sí mismos, sino que ahora proviene de las relaciones coordinadas que ha creado entre ellos (abstracción reflexiva). Por último, aparece en conjunto un conocimiento social, cuando el niño es capaz de ponerle un nombre a los objetos con los cuales se relaciona, conocen además las reglas sociales vinculadas al juego que se basan en el común acuerdo, en el consenso social. Este conocimiento no se deduce como en los casos anteriores por experimentar con objetos o lógicamente, sino que se aprenden de otras personas.

En relación con el carácter lúdico que puede asumir el uso del juego Kamii (1980) sostiene lo siguiente:

“Muchas de las actividades de conocimiento físico pueden transformarse en juegos colectivos, es decir, juegos en que los niños participan conjuntamente con otros de acuerdo con unas reglas convencionales que especifiquen, algún clímax preestablecido y lo que deben hacer los jugadores es de carácter interdependiente, opuesto y cooperativo.”.

Por lo tanto, los juegos conducen a satisfacer necesidades y deseos del niño, ya que hay algo estimulante que los conduce a direccionarse sobre ello. Para que este pueda pasar del conocimiento físico a la exploración, los adultos deben: proponerles a los niños algo interesante que los invite a pensar cómo jugar, posibilitar que evalúen su éxito, es decir, se

permitan disfrutar y entender la lógica misma del juego y, a su vez, permitirles o fomentar que participen activamente durante todo el juego. En este sentido, los adultos deben, de alguna manera, restar importancia al hecho de ganar, ya que el juego no se trata simplemente de eso. No significa que el perdedor sea inferior, incompetente o digno de rechazo, ayudarlos a entender eso les permitirá disfrutar más de dicha actividad (Kamii, 1980).

3. 2. 2. Tipos de juego.

Piaget (1959), explica el desarrollo del sujeto por etapas, asociado a tres tipos de estructuras de juego de acuerdo a su desarrollo evolutivo y son: el juego como simple ejercicio, el juego simbólico y el juego reglado.

- El juego como ejercicio, se ubica en el estadio del período sensoriomotor de 0 a dos o tres años aproximadamente, las actividades que se realizan son de tipo motor y por placer del ejercicio funcional.
- El juego simbólico, aparece desde los dos o tres años hasta los seis o siete aproximadamente y figura mediante la imitación, es decir, de acuerdo con lo que ve y escucha reproduce su conocimiento. Durante esta etapa empieza a tener gran importancia los juguetes como símbolos que adquieren significados y eso ayuda al joven a gestionar sus necesidades o deseos.
- Por último, el juego reglado, que va desde los 6 años hasta la adolescencia aproximadamente, se diferencia por tener un carácter de tipo social. Aquí mediante reglas se deben seguir y obedecer ciertos lineamientos (Piaget, 1959).

Por otro lado, a modo de poder visualizar, organizar y comprender el sentido de la infinita cantidad de juegos que existen, Yenzi (2023), propone agruparlos según sus características en los siguientes:

- **Juego Centralizado:** consiste en que el grupo juegue alrededor de una misma temática, asumiendo roles y acciones que se desarrollarán paralelamente y que comenzarán a complementarse en algunas secuencias. Generalmente, se utilizan los mismos materiales existentes en la sala, aunque es posible, que en algunas ocasiones se deban traer ciertos elementos necesarios para la implementación del juego. Esta tarea estará a cargo del docente quien es el encargado de planificar los elementos necesarios para cada actividad. Las situaciones alrededor de las cuales se organiza el juego centralizado pueden derivarse del desarrollo de la unidad didáctica o puede surgir de la recreación de situaciones cotidianas.
- **Juego Trabajo:** consiste en un momento dentro del período de tareas en el jardín dónde se cumplen distintas actividades creadoras en forma individual como así también, en pequeños grupos. Según el Diseño Curricular de Nivel Inicial (2016) los rincones responden a la metodología de trabajo juego, la cual consiste en organizar diferentes espacios o ambientes de aprendizaje, dónde los niños rotan en cada uno de ellos, preparados previamente por las docentes. La idea central de estos espacios es que el niño pueda expresarse libremente escogiendo que le gusta logrando así, un espacio en dónde toma la iniciativa y demuestra su interés y gustos; permitiendo, que el docente conozca mejor al grupo y ayude a desarrollar la imaginación, creatividad y autonomía de los infantes.
- **Juego de Construcción:** se caracteriza por la manipulación y combinación de elementos para armar una o más estructuras, posibilitando hacer configuraciones materiales de todo tipo, representando importantes oportunidades para que los niños construyan conocimientos acerca de las cualidades físicas de los objetos y resuelvan problemas prácticos descubriendo la lógica que tienen implícita. Los desafíos y procesos que se encuentran involucrados, se relacionan directamente con la variedad y

las particularidades de los materiales que se ofrecen; y en función a las diferentes acciones se pueden subdividir en materiales de superposición, encastre o piezas de ajustes. Este tipo de juego adquiere importancia en las expresiones de conocimiento que los niños pueden tener respecto de la vida cotidiana y del entorno.

De acuerdo con el diseño curricular del Consejo Provincial de Educación de Neuquén (2020)

“En el Nivel Inicial, el juego no es simplemente la combinación o la superposición de bloques, sino que los/las niños/as construyan a partir de una idea, un tema o una imagen mental. Esta idea es la que hace posible seleccionar los materiales y comenzar a construir. Anticipar el proyecto permite la elección de juguetes que ayudan a pensar son aspectos que guían, pero también condicionan el juego” (p. 285)

- **Juego Dramático:** es una recreación de la realidad sin fines utilitarios, en donde, los niños plasman las funciones y las tareas de otras personas, fundamentalmente de adultos y las relaciones que observan entre ellos. Los niños reproducen en sus juegos la realidad social que los circunda; de esta manera, podemos pensar que esta realidad está compuesta por lo familiar y lo social, ampliando así, el mundo imaginario de los niños introduciendo nuevos personajes y situaciones. Estas caracterizaciones, representan situaciones funcionales, en donde sus componentes implican la recreación de escenas, asumir roles y el uso de objetos simbólicos. Las diferentes dramatizaciones combinan todo aquello que los niños observan y conocen de la realidad, con la idea de que van a construir su propia experiencia desde su participación social.
- **Juegos con Reglas Convencionales:** La característica de estos juegos es que se organizan a partir de reglas anticipadas, sistematizadas y explícitas que establecen una referencia compartida al momento de comenzar a jugar. Las reglas señalan lo que hay

que hacer para jugar, explicitan acciones, organizan la dinámica grupal y/o alternan los turnos, marcan una meta e indican cuando se termina el juego. Una vez que se comprenden las reglas y se establezcan las condiciones iniciales, el sentido de las intervenciones docentes estarán orientadas a acompañar el desarrollo del juego.

3. 2. 3. El juego simbólico.

Autores como Espinoza y Aceves (2019), se interesan por reflexionar sobre el juego como método de enseñanza y de aprendizaje. Destacando la importancia de reflexionar sobre la propia práctica que hacen los adultos y las transformaciones que se pueden generar, a partir de las propuestas pedagógicas construidas en torno al juego simbólico en la primera infancia. Una de las cuestiones que sostienen es que, el docente hoy en día cuenta con un sin fin de juegos a los que puede recurrir para desarrollar su labor de una manera útil, práctica y significativa para el alumnado. Por ende, hacer uso del juego y, sobretodo, del juego simbólico permitirá que los niños se comuniquen con el mundo, desarrollar en ellos la habilidad de compartir experiencia y necesidades y a su vez, podrá observar sus fantasías, temores y conflictos entramados en su proceso de desarrollo.

En la actualidad, el juego simbólico se va a considerar junto con las diferentes diversidades y opciones que conforman el juego infantil, esto quiere decir que termina cumpliendo una función sumamente importante en la formación del niño, es decir, en su desarrollo. Permitiendo crear, explicar, descubrir la vida, disfrutar de su infancia; cuestión necesaria dado que convive en una sociedad donde constantemente debe incorporarse en el espacio de los adultos, el cual está desprovisto de sus intereses, gustos y necesidades, donde no comprende lo que visualiza en su entorno y no puede desarrollarse ni explotar sus potencialidades. El juego simbólico es aquel que permite que el niño llegue a su desarrollo mental, psicológico y social, hace que se encuentre motivado y a gusto con el espacio que le rodea, alcanzando así un equilibrio afectivo, intelectual, social y físico (Amorin et al. 2019).

Según Yenzi (2023), en el desarrollo de investigaciones, el diseño de actividades prácticas de enseñanza, el juego simbólico se encuentra asociado a: el desarrollo de las habilidades matemáticas y las relaciones espaciales topológicas y proyectivas; aspectos vinculados con las ciencias físicas; la representación simbólica como la construcción de escenarios y la reproducción de ciertas construcciones de la vida real; la interacción verbal en el transcurso del juego, el habla intencional y la anticipación de metas.

Las etapas del juego simbólico hacen referencia a la evolución de los estadios del desarrollo según Piaget, es por ello que en cada etapa se presenta un proceso diferente los cuales comienzan desde los primeros años hasta estar en su pleno proceso. Por lo tanto, Carrasco (2017) sostiene que existen diferentes etapas dentro del juego simbólico:

- **Descentración:** aquí se destacan acciones que realiza el niño con su cuerpo, genera interacción con objetos. Estas primeras actividades no hacen distinción de otro tipo de conductas. Como segunda etapa, se involucran juegos sociabilizados, entre niños y juguetes. Al iniciar, se muestran como agentes pasivos que adquieren la acción del compañero. En una etapa de evolución del niño, permite a los juguetes participar del juego, muestra especial de la fase de descentración.
- **Sustitución de objetos** En esta etapa el niño, realiza juegos mediante objetos conocidos y cercanos a él como una cuchara o un peine tanto a tamaño real como en pequeña escala. A continuación, empieza a remplazar estos objetos reales por otros utensilios sin utilidad específica como por ejemplo un palo para utilizarlo como una cuchara. Esta etapa es muy evolucionada, ya que será capaz de utilizar objetos diferentes a los reales con los que únicamente comparte alguna semejanza para realizar la misma actividad.
- **Integración:** Esta etapa asimila la estructura y complejidad del juego. Al momento de iniciar el juego, se trata de asemejar las acciones encaminadas a las actividades

rutinarias, sencillas y simples. Luego, se promueve la elaboración de esquemas, que se encarga de radicar esquemas, agentes y materiales. Finalmente, se realiza la combinación de juegos simbólicos que incluye a dos o más funciones simbólicas.

- Planificación: Cada etapa debe ser ajustada de acuerdo a, las capacidades del niño, es decir, debe tener la suficiente madurez para efectuar juegos con mayor conflicto.

Luego de los tres años, el juego individual con objetos suele transformarse en un juego más interactivo y social en el que los juegos con otros y la adopción de roles sociales para simular situaciones reales, va adquiriendo un progresivo protagonismo. Se descarta el juego egocéntrico para proseguir en el juego social y cooperativo.

3. 3. El rol docente.

3. 3. 1. Estrategias Lúdicas.

Lo lúdico favorece “el desarrollo psicosocial, así como la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad, encerrando una amplia gama de actividades donde interactúan el placer, el gozo, la creatividad y el conocimiento” (Echeverri & Gómez, 2009). Por ende, las experiencias de lo lúdico nos acercan de una manera en la cual se construyen nuevos lazos sociales y donde la realidad que conocemos, constantemente se resignifica. De esta manera, se aporta un nuevo marco de reflexión que nos invita a posicionarnos desde lo cognitivo y actitudinal.

Para Griffa y Olivieri (2017), lo lúdico constituye una de las dimensiones claves para pensar la transformación social. Cada experiencia en la que se manifiesta lo lúdico, genera un acercamiento diferente a la realidad y construye nuevos lazos sociales. A su vez, promueve el advenimiento de lo nuevo, lo inédito y así pone en tensión a los instituyentes e instituidos.

De acuerdo con el Consejo Provincial de Educación (2020), en su Resolución N° 0637, del Diseño Curricular Jurisdiccional de Nivel Inicial, se reconoce que el eje que organiza los procesos de enseñanza y aprendizaje son las actividades lúdicas. De esta forma,

el ámbito educativo se convierte en un espacio de juego con sentido, donde llevan a cabo acciones lúdicas individuales y colectivas, con regla o sin reglas, con diferentes objetos, buscando establecer relaciones entre los niños/as.

El juego en el aula de nivel inicial siempre está en el marco de una intención educativa. El docente a través de las experiencias de juego de las infancias puede conocer al niño, sus intereses y conocimientos sobre el mundo. El docente realiza una observación con registro de esta actividad lúdica desarrollada por sus estudiantes que le permitirá luego, realizar recortes temáticos y elaborar estrategias adecuadas para las infancias, de esta forma podrá intervenir desde una propuesta pedagógica lúdica adecuada. Las propuestas de juego son diversas y pueden tomar diferentes formas, pero siempre están incluidas en un marco de secuencias de actividades, unidades didácticas y/o proyectos en los que se articulan los contenidos o ejes de trabajo en relación a las distintas áreas del currículum (Consejo Provincial de Educación, 2020).

El docente tiene la tarea de planificar y organizar los tiempos, espacios y materiales que se requieren para organizar el juego como estrategia pedagógica, sin dejar de contemplar la actitud lúdica propia de la infancia que atraviesa el conjunto de actividades y las áreas de enseñanza en la educación infantil. De acuerdo con Brougere (2020) se debe utilizar el interés que el niño tiene por el juego, dando un aspecto lúdico a los ejercicios escolares. Es decir, debe promoverse que los ejercicios que tienen el objetivo de la enseñanza de contenidos curriculares incorporen actividades lúdicas, fomentando la motivación y el interés que este produce en favor de las actividades escolares educativas. De esta forma, el juego como estrategia promueve que los/as niños/as sean protagonistas de actividades de aprendizaje que pueden desarrollarse de forma espontánea o con finalidades específicas guiadas por el/la docente.

Según David et al. (2006) la utilización de estrategias lúdicas provee a los estudiantes un ambiente estimulante para la producción de aprendizajes significativos. Las estrategias lúdicas, planificadas por el/la docente, buscan facilitar el aprendizaje y la comprensión, al mismo tiempo que fomentan la participación e interacción entre pares.

En síntesis, el docente es el responsable en presentar el tipo de juego en el desarrollo del niño, planteado desde la planificación, es quien toma las decisiones previendo el tiempo y el espacio, asegurándose que estos cuenten con los conocimientos necesarios para poder desarrollar su juego. Asimismo, el docente debe ser quien organice los grupos en función de los materiales disponibles, quien facilite la resolución de problemas y quien este de forma permanente disponible para recordar reglas y ofrecer alternativas (Busto, 2020).

En base a lo anterior, Sarlé y Rosemberg (2015) sugieren una serie de consideraciones para tener en cuenta:

- La posibilidad de que adultos y niños jueguen se habilita en la medida en que resultan claras y se aceptan voluntariamente las reglas que indican el modo de jugar.
- En la escuela, el juego debe tener un espacio y tiempo específico como tal, necesita ser planificado por el educador quien tendrá en cuenta las características específicas del tipo de juego y de los niños a quienes está dirigiendo.
- Solo se enseñan los juegos que se consideran valiosos. Si de entrada el educador considera que el juego no es valioso por sí mismo
- Planificar un juego supone dejar espacios “de elección posible” para los niños que no quieran jugar en ese momento. En este sentido no se juega “para ser mirado” o “evaluado” en términos de contenidos que están por fuera del jugar.
- El juego debe poder ser jugado varias veces. En este marco, las situaciones de error o fracaso forman parte del juego. volver a empezar, intentar de nuevo por otro camino,

así como abandonarlo para otro momento, forman parte de la secuencia del juego. Lo impredecible opera en el contexto de cada partida, pero es estable en la sucesión de las veces.

- El juego debe ser divertido para aquel que juega, es decir, vale la pena jugarlo porque nos atrae, invita, plantea un desafío, que queremos resolver, nos anima a salir del estatismo y a ponernos en movimiento.
- El jugador debe poder resolver el juego con la menor ayuda posible. Para esto el juego debe responder al nivel cognitivo del niño, si el juego necesita demasiadas explicaciones antes de ser jugado, es demasiado complicado para poder jugarse.
- Jugar con otros es preferible a jugar solo, pero jugar con otros supone que todos (adultos y niños) juguemos. La posibilidad de jugar con otros está directamente relacionada con la honestidad lúdica de los que participan del juego. En este marco se producen y aceptan las negociaciones, transformaciones propias del jugar.
- Observar un juego es un modo de participar en él, siempre y cuando el que esté observando lo esté haciendo para aprender a jugar y participar del juego. Nadie juega para que otro lo mire jugar.
- Cuando más habilite el juego a variar los recorridos posibles para resolverlo, más rico será. Los juegos con una única respuesta posible y siempre la misma no facilitan la construcción de una situación imaginada propia del marco lúdico (p.35).

4. Metodología.

4. 1. Diseño de la investigación.

La presente investigación tuvo como objetivo analizar los sentidos que construyen sobre el juego simbólico los/as docentes de Nivel Inicial en sus prácticas con niños/as durante el ciclo lectivo 2025, en la ciudad de Neuquén Capital. Para esto, se llevó a cabo un diseño cualitativo de tipo descriptivo. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), este tipo de enfoques busca analizar la realidad social de una población concreta, mediante interpretaciones subjetivas de parte del investigador. Pudiendo así, recolectar datos de una manera flexible sobre las experiencias, relatos o sucesos de vida de dicha población.

4. 2. Población y muestra.

Se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia, contando con un total de 15 docentes de nivel inicial, los cuales forman parte de diferentes instituciones escolares dentro de la ciudad de Neuquén. Al momento de realizar el recorte disciplinar, los criterios de inclusión fueron los siguientes: a) desempeñarse actualmente en un cargo en Nivel Inicial en instituciones públicas o privadas de la ciudad de Neuquén capital; b) tener al menos dos años de experiencia docente en Nivel Inicial; c) acceder a participar de manera voluntaria y habiendo firmado el consentimiento informado.

4. 3. Instrumentos.

Para llevar a cabo la recolección de datos se hizo uso de los siguientes instrumentos: entrevistas semiestructuradas, una guía de preguntas y un consentimiento informado (Ver Anexo).

4. 4. Procedimiento.

Para llevar a cabo la investigación se desarrollaron las siguientes actividades:

- Toma de contacto con los participantes seleccionados: en un primer momento, se procedió a contactar a las/os docentes de Nivel Inicial, invitándolos/as a participar de forma voluntaria, informando y explicando sobre el tema a investigar y el objetivo del estudio. Asimismo, se hizo uso y entrega del consentimiento informado, donde se les explicó de manera escrita las implicancias de dicha investigación y se les garantizó la confidencialidad de sus datos.
- Coordinación de los encuentros: una vez firmado el consentimiento, se coordinó una entrevista vía Meet con cada uno/a de los/as docentes que aceptaron participar.
- Administración de las entrevistas: se les solicitó permiso para la grabación de las entrevistas. Una vez iniciada la conexión virtual, se procedió a iniciar la entrevista diseñada previamente. Al finalizar se le agradeció por su participación dando por finalizada la sesión de Meet.
- Una vez realizada cada una de las entrevistas, se procedió a la desgravación de estas para proceder al análisis del material.

5. Resultados

Para poder arribar al objetivo general que predomina en esta investigación: analizar los sentidos que construyen sobre el juego simbólico los/as docentes de Nivel Inicial en sus prácticas con niños/as durante el ciclo lectivo 2025, en la ciudad de Neuquén Capital, en un primer momento, se busca clarificar respecto los datos de formación de quienes participaron en este estudio. Para luego, poder analizar el nivel de respuestas respecto a las perspectivas y experiencias de cada uno de ellos.

A pesar de las particularidades de cada trayectoria docente, emergen puntos de coincidencia en las respuestas que permiten comprender el valor que adquiere esta práctica pedagógica desde el valor subjetivo que le atribuye cada docente. Cabe destacar que los participantes serán representados en este escrito de la siguiente manera: Entrevistado N°1, Entrevistado N°2, Entrevistado N°3 y así consecutivamente con los 15 participantes, con el propósito de no divulgar sus datos personalidad y mantener la confidencialidad sostenida durante el consentimiento informado.

En base a los resultados obtenidos de las entrevistas respondidas por los participantes en cuanto a la “Trayectoria docente de los participantes de la ciudad de Neuquén” (Tabla N°1. en Anexo), se observa que las participantes presentan una amplia heterogeneidad de experiencias. Algunas como: Entrevistada N° 1, Entrevistada N° 5, Entrevistada N° 7, Entrevistada N° 12 y Entrevistada N° 15, cuentan con más de diez años de ejercicio docente, mientras que otras recién inician su recorrido en el nivel.

Otra de las observaciones en base a las respuestas de las participantes corresponde a pensar en el nivel de formaciones, aquí aparece una fuerte intención de continuar o ampliar su rol profesional mediante cursos, diplomaturas o licenciaturas, en algunos casos. Por lo que, se observa que la formación inicial en los institutos de educación docente es mencionada como

el punto de partida, pero las entrevistadas destacan que gran parte de los aprendizajes significativos sobre el trabajo en sala se adquieren en la práctica cotidiana, especialmente en el vínculo con las infancias.

Con respecto a uno de los objetivos específicos de la investigación el cual propone categorizar el juego simbólico a partir de las propuestas llevadas a cabo por las/os docentes, se pudieron evidenciar respuestas en relación con los tipos de juegos simbólicos destacándose con alta frecuencia los escenarios vinculados a la vida cotidiana: la casita, el hospital, la peluquería, el supermercado, la panadería o la heladería. En consecuencia de las respuestas de las docentes se pueden distinguir tres categorías que se encuentran presentes en las diferentes propuestas de juego simbólico que se realizan; juego simbólico vinculado a los contenidos curriculares y juegos simbólicos que trabajan las habilidades sociales.

Gran parte de las docentes mencionan que, a partir de proyectos específicos, los juegos se integran con contenidos curriculares, como las habilidades matemáticas en juegos dramáticos como los mencionados anteriormente; heladería, pizzería, supermercado como menciona la Entrevistada N°4 *“la heladería surgió por eso para trabajar lo que es la matemática, más que nada el conocer el tema de lo monetario, los billetes”*. Asimismo, dentro de las mismas propuestas se puede observar como las docentes coinciden en trabajar también las prácticas del lenguaje como expresa la Entrevistada N°10 *“y mayormente hacemos cartelera ¿no? y entonces ellos escriben algunas cosas, otros por copiado, otros por dictado”*. De igual manera se encontraron coincidencias en los discursos docentes con respecto a las expresiones verbales utilizadas por las infancias al momento de jugar y asumir diversos roles *“por qué viste que van asumiendo roles de madres, padres, hijos, vendedores, enfermeros, pacientes, y ahí se va viendo cómo se comunica y que lenguaje utiliza cada persona depende el rol”* (Entrevistada N°12)

Por otro lado, los docentes le dan un valor significativo al trabajo de las habilidades sociales mediante el juego simbólico ya que varios coinciden en que promueve la comunicación, la interacción con el otro desde diferentes roles y las reglas sociales con respecto a esto la Entrevistada N°3 menciona que *“les enseña a comunicarse, a turnarse, a esperar a que yo sea el que venda, a respetar las reglas del juego y eso obviamente va a hacer que entiendan las habilidades sociales, ¿no? porque así van explorando los distintos roles, las distintas situaciones que hay en el contexto”*

Los resultados obtenidos acerca del objetivo específico sobre la examinación del rol docente en el acompañamiento y mediación durante el desarrollo del juego simbólico pudieron evidenciar que un punto de coincidencia fue la preparación de los espacios y materiales, los cuales constituyen un aspecto central de la tarea docente. Las entrevistadas refieren que, por lo general, los ambientes se organizan previamente, de modo que los niños encuentren al ingresar una disposición distinta, que invite al juego y a la exploración. Esto es posible observarlo en las siguientes respuestas:

- *“antes de que lleguen los chicos armamos los rincones, tratamos de que siempre haya algo nuevo o diferente que los motive a jugar”* (Entrevistada N°2)
- *“los materiales se eligen pensando en los intereses del grupo, a veces con objetos reciclados o cosas que traen de la casa”* (Entrevistada N°5).

En otros casos, los escenarios se construyen junto con los niños, lo cual potencia la participación y el sentido de pertenencia. En este sentido, la Entrevistada N°3 señala que:

“ellos mismos ayudan a armar el espacio, deciden qué poner y cómo usarlo, eso los entusiasma y sienten que es suyo”, y la Entrevistada N° 6 coincide al afirmar que *“cuando lo hacemos entre todos, el juego sale mejor, porque los chicos se sienten parte y cuidan lo que*

armaron". En cambio, la Entrevistada N°1 subraya la influencia de la ambientación y la estética en la calidad del juego, al expresar que *"si el espacio está bien armado, con colores y objetos que llamen la atención, los chicos se enganchan enseguida y aparecen más ideas"*.

Por su parte, la Entrevistada N° 4 y la Entrevistada N°7 coinciden en destacar la importancia de la flexibilidad y la improvisación: *"muchas veces lo planeado cambia sobre la marcha, porque los chicos traen otra propuesta y hay que adaptarse"* (Entrevistada 4); *"a veces surge algo espontáneo, y hay que seguirles el ritmo, aprovechar ese momento"* (Entrevistada 7). En conjunto, las docentes coinciden en que la ambientación, la disponibilidad de objetos y la apertura a la creatividad son factores que influyen directamente en la calidad del juego simbólico.

Las respuestas de las participantes coinciden en que la intervención del adulto no debe limitar ni dirigir el juego, sino acompañar, observar y mediar cuando es necesario. Esto último se puede organizar y clasificar de la siguiente manera:

- *"el juego es de ellos, uno tiene que saber cuándo entrar y cuándo quedarse observando"* (Entrevistada N°1).

- *"a veces los chicos te invitan a jugar y otras veces no; hay que respetar esos momentos y no interrumpir su imaginación"* (Entrevistada N° 3).

En estas respuestas se pone de relieve la importancia del equilibrio entre presencia y distancia pedagógica destacando el valor del respeto por la autonomía infantil. En contraste, la Entrevistada N° 5 menciona que *"en el juego ves cosas que no aparecen en otras actividades, cómo se relacionan, cómo resuelven, cómo se expresan"*, y la Entrevistada N° 6 coincide al afirmar que *"el juego es el momento donde más aprendo de ellos, donde se muestran tal cual son"*. Este rol observador permite a las docentes identificar avances en el

lenguaje, la socialización y la construcción de vínculos, convirtiéndose en una forma de evaluación formativa y continua.

En este aspecto, el rol docente también implica la posibilidad de intervenir y guiar. En ambos casos, las intervenciones se piensan como acompañamientos sensibles, que buscan sostener la continuidad del juego y favorecer la participación de todos.

Observándolo en las siguientes respuestas:

-“a veces hay que mediar, sobre todo cuando se generan conflictos o cuando alguno no logra incluirse en el juego” (Entrevistada N° 2)

- “uno interviene para sostener, no para dirigir, ayudando a que puedan organizarse o encontrar acuerdos” (Entrevistada N° 4).

Otras docentes describen instancias en las que ellas mismas se integran activamente al juego, asumiendo roles o personajes. Observando esto en las siguientes respuestas:

- “a veces entro en el juego como una clienta o una paciente, y eso los motiva mucho; se ríen, se enganchan y siguen inventando” (Entrevistada N° 7).

- “cuando uno se anima a jugar con ellos, se genera otra conexión, hay más confianza y alegría en el grupo” (Entrevistada N°8)

En conjunto, las docentes describen un rol docente flexible, atento y situado, que oscila entre observar, mediar y participar, según las necesidades del momento y las características del grupo. Coinciden en que la clave está en reconocer cuándo intervenir y cuándo dejar que los niños conduzcan el juego por sí mismos. Este equilibrio entre la

dirección pedagógica y la libertad creativa se presenta como uno de los mayores desafíos y, a la vez, como una de las mayores riquezas de la enseñanza en el nivel inicial.

En relación con el objetivo de identificar la efectividad del juego simbólico en el aprendizaje de los niños/as, las docentes coinciden en señalar que se trata de un espacio en el que se integran múltiples dimensiones del desarrollo. La Entrevistada N°1 sostiene que *“a través del juego los chicos aprenden sin darse cuenta, incorporan palabras nuevas, se animan a hablar y a expresar lo que sienten”*, destacando su valor para el fortalecimiento del lenguaje y la comunicación. De modo similar, la Entrevistada N°3 afirma que *“cuando juegan a la tienda o al hospital, cuentan, reparten, organizan... ahí aparecen los números y las medidas, pero jugando”*, lo que muestra cómo las situaciones lúdicas favorecen también el desarrollo de nociones matemáticas.

Frente a estos dichos, las docentes subrayan que el juego simbólico permite abordar contenidos escolares sin que los niños perciban una ruptura entre el aprender y el disfrutar. En este sentido, podemos referirnos al comentario de la Entrevistada N°4 que expresa que *“ellos se sienten libres, pero al mismo tiempo están aprendiendo un montón de cosas: vocabulario, convivencia, cómo resolver un problema sin pelearse”*, mientras que la Entrevistada N°2 resalta que *“el juego es el momento donde se ve todo lo que aprendieron, ahí se nota si entienden los roles, las reglas, si pueden ponerse de acuerdo”*.

En comparación con estos dichos, la Entrevistada N°6, sostiene que el juego simbólico constituye *“una forma de ver cómo cada chico va creciendo, cómo se comunica con los demás y cómo enfrenta los desafíos”*, mientras que la Entrevistada N°7 considera que *“el juego les enseña a pensar, a tomar decisiones, a crear estrategias”*. En este sentido, el aprendizaje se concibe no solo desde la adquisición de contenidos específicos, sino como un proceso integral que involucra la autonomía, la resolución de conflictos y la cooperación.

En una perspectiva similar, la Entrevistada N°5 introduce una dimensión significativa al afirmar que *“en el juego se aprende a convivir, a respetar turnos, a aceptar ideas distintas; eso también es enseñar”*. Finalmente, es preciso considerar la apreciación de la Entrevistada N°8 quien sostiene el sentido compartido por la mayoría al señalar que *“en el juego se ve todo: el lenguaje, las emociones, la creatividad. Es el momento más completo del día”*.

6. Discusión

El análisis interpretativo de los resultados obtenidos, permite identificar un conjunto de regularidades en torno al modo en que se concibe, aplica e implementa el juego simbólico dentro de las salas de nivel inicial.

De acuerdo con lo expuesto por Pozo (2016) el aprendizaje es resultado de la interacción social que genera cambios duraderos y transferibles en los conocimientos y habilidades de las personas. En relación a la forma de aprender, las docentes en sus discursos coinciden con el autor, expresando que al momento de ver la situaciones de juego, durante el juego simbólico, se puede observar cómo los niños/as realizan una conexión entre los conocimientos previos y los nuevos, los cuales según el autor se construyen a través de la cooperación y el diálogo con otros, que es lo que su vez reflejan las docentes en sus entrevistas, que los niños/as juegan de acuerdo a lo que conocen y traen consigo de los contextos en los que habitan.

La Ley Nacional de Educación N°26.206 propone al juego como un contenido a enseñar dentro de las salas, este resulta ser un gran desafío para los/as docentes a la hora de incorporar los contenidos curriculares al juego sin que este pierda la identidad lúdica que posee. En las entrevistas es posible observar que de las entrevistas emerge una mirada compartida acerca del valor integral del juego simbólico en la educación inicial. Más allá de su dimensión lúdica, las docentes lo conciben como un dispositivo pedagógico capaz de articular lo cognitivo, lo afectivo y lo social. La práctica cotidiana muestra que el juego no solo enseña contenidos, sino que también forma sujetos capaces de imaginar, comunicarse, resolver conflictos y construir vínculos tanto con sus propios compañeros como con los adultos presentes.

El recorrido realizado a lo largo de este trabajo permite afirmar que el juego simbólico constituye una herramienta pedagógica esencial en la educación inicial, capaz de articular múltiples dimensiones del desarrollo infantil. Entendiendo que según UNICEF (2010) el juego es uno de los ejes fundamentales en la educación de nivel inicial, siendo el juego simbólico de gran importancia para estimular el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, motor y social, mejorando la calidad de los aprendizajes. Esto es visto no solo desde la frecuencia de su uso sino también a partir de los sentidos que las docentes atribuyen al mismo, reconociendo su valor para enseñar, comunicar y acompañar los procesos de aprendizaje. Los relatos muestran que, lejos de ser una actividad secundaria o meramente recreativa, el juego simbólico ocupa un lugar central en la vida de las salas. Les permite a los niños/as de nivel inicial poder elaborar experiencias, remover emociones y aprenden a través de la acción y de una actividad como esta. En este sentido, aparece la idea de que el aprendizaje se produce de manera significativa cuando parte de los intereses y necesidades de los propios sujetos.

Con respecto a la categorización identificada en las respuestas de las docentes, se pudo vislumbrar el juego simbólico que trabaja los contenidos curriculares como las habilidades matemáticas y las prácticas del lenguaje, proponiendo juegos dramáticos como el supermercado o la pizzería, que implican trabajar con billetes o monedas poniendo en juego el conteo, sobre conteo, reconocimiento del número escrito, etc. A su vez dentro de la misma situación lúdica trabajan las prácticas del lenguaje, desde la escritura de cartelera, formas de expresarse según el personaje que estén interpretando. El juego según Filidoro et al (2018) aparece como un lugar seguro para que los niños/as puedan desplegar su imaginación, posibilidad, puestas a prueba y cometer errores sin que pase nada ya que, es de juego. Por lo tanto, el juego aparece como una estrategia metodológica dentro de las intervenciones docentes, generando ese espacio en el que los estudiantes pueden construir aprendizajes, preguntar y equivocarse.

Continuando con las categorías también se pudo identificar el juego simbólico que fomenta las habilidades sociales, las entrevistadas coinciden en atribuir al juego simbólico un papel fundamental en el desarrollo de la empatía, la regulación emocional y las habilidades de convivencia. De acuerdo con Yenzi (2023) los juegos simbólicos o dramáticos se da en un espacio donde los niños/as representan funciones o tareas que observan de los adultos que tienen a su alrededor, como así también interpretan las relaciones que se establecen entre ellos, siempre su juego se vincula a la realidad social que los circunda. En las entrevistas a las docentes esto puede apreciarse cuando las entrevistadas mencionan que en estas instancias surgen temas que remiten al ámbito familiar, a la relación con los adultos o a situaciones cotidianas que los niños resignifican mediante la dramatización.

Estos espacios de dramatización permiten a los niños y niñas recrear roles sociales conocidos, reproducir vínculos familiares y ensayar distintas formas de interacción. Retomando los aportes Fanj et al. (2017), cuando los niños/as juegan van desarrollando un sentido de pertenencia e incorporan normas, valores, y costumbres del contexto sociocultural en el que están insertos. De este modo, según los resultados obtenidos de la entrevista, el juego se convierte en un lenguaje expresivo que permite canalizar emociones y fortalecer la autoestima. Además, las docentes lo reconocen como un medio para aprender normas, valores y pautas de convivencia, ya que los niños deben negociar roles, compartir materiales y respetar turnos. Las docentes señalan la importancia de seguir manteniendo y fomentando estos espacios de juego ya que favorecen la interacción directa y la construcción de lazos sociales, teniendo en cuenta en el contexto actual, donde la presencia de pantallas y dispositivos digitales ha desplazado muchas instancias de juego libre.

Continuando con este apartado de análisis de los resultados, en relación al objetivo de examinar el rol docente en el acompañamiento y mediación del desarrollo del juego

simbólico dentro del aula, las entrevistadas resaltan la importancia de observar, escuchar y acompañar a los niños desde una postura sensible, capaz de sostener el equilibrio entre la libertad del juego y la orientación pedagógica. Se toman los aportes de Vigotsky (1978) entendiendo al docente como el sujeto experto que busca acercar un contenido u objeto de conocimiento a un sujeto menos experto, en este caso los estudiantes, se puede pensar en el concepto de andamiaje expuesto por el autor, donde se busca una resolución colaborativa de una actividad, por lo que, el rol docente se configura como una mediación que no impone, sino que facilita desde la exploración, la autonomía y la capacidad simbólica.

Como se pudo observar en los resultados las docentes organizan los ambientes con anticipación, con la intención de que sea una propuesta atractiva que invite a los estudiantes a jugar y explorar. Con respecto a esto Sarlé y Rosemberg (2015) postulan que, en la escuela, el juego debe tener un espacio y tiempo específico, necesita ser planificado por el educador quien tendrá en cuenta las características específicas del tipo de juego y de los niños a quienes está dirigiendo. A medida que se incorporan nuevos elementos, los juegos simbólicos se vuelven más complejos y dan lugar a escenarios innovadores. Estos juegos sientan las bases para juegos dramáticos más avanzados. Para fomentar esto, es clave que la docente adapte el espacio, participe en el juego y ofrezca objetos que faciliten la simbolización. De esta manera, el juego simbólico se relaciona con la metáfora, la simbolización y la búsqueda de significado, promoviendo un individuo activo y creativo. (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007). Se aprecia claramente en los resultados de las entrevistas como las docentes destacan que un aspecto muy importante es la preparación de los espacios y materiales. Si bien las profesionales coinciden en que suelen esperar a los estudiantes con los espacios armados para fomentar el deseo de juego y exploración en los niños/as, muchas veces deciden hacer partícipes a los niños/as en la creación del espacio de juego.

Trabajar los contenidos curriculares a través del juego provoca el interés natural en los niños/as, convirtiéndose en un medio que promueve la apropiación de aprendizajes (Aizencang, 2012) por ello el espacio lúdico debe ser planificado por el/la educador/a teniendo en cuenta las características específicas del tipo de juego y a quienes va a estar dirigidos, con respecto a esto las docentes resaltaron la importancia de la flexibilidad y la improvisación en el juego simbólico, donde la ambientación, la disponibilidad de objetos y la apertura a la creatividad son factores clave que influyen en la calidad del juego.

Por otro lado, las educadoras coinciden en que el rol docente implica encontrar un equilibrio entre la presencia y la distancia pedagógica, respetando la autonomía de los niños. Las docentes observan y participan en el juego, asumiendo roles y personajes, lo que les permite evaluar el progreso de los niños en lenguaje, socialización y construcción de vínculos.

En resumen, las docentes describen un rol flexible, atento y situado, que se adapta a las necesidades del momento y las características del grupo. La clave está en reconocer cuándo intervenir y cuándo dejar que los niños tomen el control del juego, logrando un equilibrio entre la dirección pedagógica y la libertad creativa, lo que se presenta como un desafío y una riqueza en la enseñanza en el nivel inicial.

Finalmente, las conclusiones obtenidas también invitan a reflexionar sobre la necesidad de fortalecer la formación docente en relación con el juego. Si bien las docentes entrevistadas manifiestan una valoración positiva y consciente de su importancia, muchas de ellas reconocen haber incorporado estrategias y saberes de forma autodidacta o mediante la práctica. Esto señala la necesidad de que las instituciones formadoras y los equipos de gestión promuevan instancias de capacitación y reflexión que profundicen en las potencialidades del juego simbólico como contenido y como metodología de enseñanza.

Con respecto a los resultados sobre la identificación de la efectividad del juego simbólico en el aprendizaje, las entrevistadas reconocen al juego simbólico no solo como una herramienta, sino como un recurso pedagógico, una forma práctica natural del infante que trata de promover aprendizajes significativos, integrando lo cognitivo, lo emocional y lo social. Lo expuesto se puede apreciar en los escritos de Aizencang (2012) quien sostiene que el juego es una actividad lúdica que el sujeto elige, fomentando su creatividad y su interés por experimentar. De esta forma el sujeto conoce el mundo, comprende su realidad, la transforman y se vinculan con otros, funcionando así la actividad lúdica como un recurso pedagógico, una herramienta que permite enseñar y, a la vez, le permite al alumno comprender. Lo expuesto en los resultados del presente objetivo de investigación, se encuentra estrechamente relacionado con la hipótesis inicial de la investigación la cual plantea que el juego simbólico utilizado como estrategia lúdica es efectivo para promover aprendizajes significativos en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Entendiendo que el juego en el aula tiene un propósito educativo claro. A través de las experiencias lúdicas, los docentes pueden conocer a los niños, sus intereses y conocimientos sobre el mundo. Observando y registrando estas actividades, los docentes pueden identificar temas relevantes y desarrollar estrategias adecuadas para cada niño. De esta manera, pueden intervenir con propuestas pedagógicas lúdicas y efectivas. Estas propuestas pueden variar en forma y contenido, pero siempre se incluyen en secuencias de actividades, unidades didácticas o proyectos que articulan contenidos y ejes de trabajo relacionados con el currículum (Consejo Provincial de Educación, 2020). Se observa según los resultados que el juego simbólico se utiliza como mediador entre los saberes escolares y las experiencias previas de los niños, promoviendo la articulación entre conocimiento, imaginación y vida cotidiana.

Según Brougere (2020), el juego es una herramienta valiosa para motivar a los niños en el aprendizaje. Al incorporar actividades lúdicas en los ejercicios escolares, se puede

fomentar el interés y la motivación de los estudiantes. De esta manera, el juego se convierte en una estrategia efectiva para que los niños sean protagonistas de su propio aprendizaje, ya sea de forma espontánea o guiada por el docente. Puede evidenciarse en los resultados como los docentes no solo planifican el juego simbólico desde los contenidos a trabajar, sino que escuchan a sus estudiantes y de acuerdo a sus intereses se plantea un juego que motive la actividad lúdica, y desde allí realizar una vinculación con los contenidos a trabajar, el docente es quien le adjudica una intencionalidad pedagógica. De esta manera se aprecia como los resultados obtenidos en la investigación, refutan la hipótesis inicial entendiendo que el juego simbólico aparece, por tanto, no solo como una estrategia didáctica planificada, sino también como una dinámica que se habilita desde la observación y la disposición del adulto para reconocer las iniciativas de las infancias. En este sentido, las docentes valoran su carácter y lo conciben como un modo privilegiado de aprendizaje.

7. Conclusión

Las voces de las docentes evidencian que el juego simbólico continúa siendo un momento útil y productivo para el infante, a través de él se aprende a comprender el mundo, a imaginar alternativas y a convivir con otros. En un contexto educativo que enfrenta múltiples desafíos, recuperar y fortalecer el sentido del juego simbólico se presenta no solo como una estrategia didáctica, sino como un compromiso ético al momento de concebir la infancia y con la tarea docente.

Asimismo, se considera que esta investigación puede tener un impacto significativo en la labor docente y, además, sus resultados pueden ser aplicados en contextos más amplios dentro del ámbito psicopedagógico. Los profesionales de la psicopedagogía podrían aprovechar estos conocimientos tanto en entornos escolares, mediante asesorías pedagógicas,

como en contextos clínicos, diseñando experiencias de juego simbólico grupal que impliquen la colaboración interdisciplinaria con otros profesionales. Asimismo, los hallazgos de esta investigación podrían aprovecharse en talleres que promuevan el aprendizaje a través del juego simbólico.

Las conclusiones obtenidas también invitan a reflexionar sobre la necesidad de fortalecer la formación docente en relación con el juego. Si bien las docentes entrevistadas manifiestan una valoración positiva y consciente de su importancia, muchas de ellas reconocen haber incorporado estrategias y saberes de forma autodidacta o mediante la práctica. Esto señala la necesidad de que las instituciones formadoras y los equipos de gestión promuevan instancias de capacitación y reflexión que profundicen en las potencialidades del juego simbólico como contenido y como metodología de enseñanza.

Por último, este trabajo pone de relieve que el juego simbólico no solo enseña contenidos, sino que también construye subjetividades, siendo un espacio de aprendizaje, de expresión emocional y de construcción social. Sostener y valorizar estas experiencias implica defender un modelo educativo que prioriza la creatividad, la empatía y el pensamiento crítico.

8. Aportes y contribuciones de la investigación.

En cuanto a los aportes de este trabajo, resultan significativos, en primer lugar, porque se contribuye a visibilizar el modo en que las docentes conciben, planifican y con ello, utilizan el juego simbólico durante sus prácticas cotidianas con los/as niños/as de nivel inicial, ofreciendo una mirada situada y contextualizada dentro de la localidad de Neuquén.

Por otro lado, la investigación permite recuperar las voces y narrar experiencias de quienes, desde su práctica cotidiana, sostienen espacios de juego que, muchas veces, no son

suficientemente reconocidos dentro de las políticas institucionales o de las propuestas curriculares. Al sistematizar estas experiencias, el estudio aporta elementos para repensar el rol docente como mediador del aprendizaje, destacando la necesidad de fortalecer su formación en el área educacional.

9. Limitaciones de la investigación

El presente estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al momento de interpretar sus resultados. En primer lugar, la disponibilidad de antecedentes específicos sobre la temática en el ámbito local. La bibliografía sobre el juego simbólico es abundante en términos teóricos, pero escasa en estudios que coincidan en cuanto al diseño de estudio, en este caso, estudios cualitativos recientes que aborden las prácticas concretas de las docentes desde su propia voz. También el hecho de que las entrevistas se realizaron en un único momento temporal, lo que impide observar la evolución de las prácticas o los cambios producidos a lo largo del tiempo, por decirlo de alguna manera.

10. Líneas de investigación futuras

En base a lo sostenido hasta el momento, como líneas futuras de investigación, se considera pertinente ampliar el estudio realizado, inclusive con otros factores relacionados o incorporando la mirada de otros actores del proceso educativo, tales como: directivos, rol de las familias o mismo, desde la observación de los propios niños/as. Es decir, utilizando una muestra con otros participantes que no tengan relación directa con la psicopedagogía o inclusive con la educación formal con el fin de obtener una comprensión integral del fenómeno a estudiar. También resultaría enriquecedor explorar cómo las condiciones

institucionales, los recursos disponibles y las políticas educativas inciden en la posibilidad de sostener prácticas de juego simbólico en las distintas realidades escolares.

Por último, se considera relevante promover investigaciones comparativas entre instituciones de diferentes contextos socioeconómicos y culturales que permitan identificar similitudes y diferencias en las concepciones y usos del juego simbólico. Este tipo de estudios contribuiría no solo a fortalecer la producción académica sobre el tema, sino también a generar herramientas que orienten la intervención educativa y la elaboración de políticas que reconozcan el juego como un derecho y como un eje central en la formación integral de las infancias.

11. Propuestas de intervención

En el siguiente apartado se presentarán algunas propuestas modeladoras de juego simbólico que podrían realizarse en diferentes ámbitos, teniendo en cuenta los resultados y conclusiones obtenidas en la investigación.

1° propuesta de juego simbólico:

La siguiente propuesta de juego simbólico, tiene lugar dentro del ámbito clínico psicopedagógico. Suponiendo que uno de los objetivos de trabajo fuera la autonomía, habilidades sociales y exposición a situaciones de la vida cotidiana. Se puede plantear un trabajo grupal entre pacientes seleccionados que se consideren pertinentes para la actividad.

La actividad consistirá en preparar un espacio de supermercado, donde participaran los niños/as como los/as terapeutas como psicopedagogas/os, terapeutas ocupacionales, psicólogos/as. Dentro de esta actividad lúdica, se asumirán roles y los/as terapeutas guiarán la actividad.

Una vez realizada se propondrá una salida a un supermercado real, donde los estudiantes podrán elegir alguna galleta para una merienda.

Elementos necesarios para la actividad: elementos que se encuentran en un supermercado, caja registradora, dinero.

Con la primera parte de esta actividad lo que se busca es poder observar como los niños/as se desenvuelven en la situación, que momentos son en los que más desafíos se presentan por ejemplo esperar en la fila, al igual que las habilidades matemáticas como los billetes o monedas, dependiendo que nivel de contenidos estén trabajando los chicos/as o el simple hecho de comprender que para obtener elementos del supermercado hay que pagar con dinero. Asimismo, las practicas del lenguaje, incluyendo la escritura y la lectura, poniéndose cada uno en diferentes roles, leyendo los nombres de los productos, también dependiendo del momento del proceso de lectura y escritura en el que se encuentren, si recién esta comenzando se puede identificar las letras que también componen su nombre, o realizar una lectura global ayudándose con el objeto concreto.

Llevando la actividad a la vida real, visita al supermercado, de acuerdo a los resultados obtenidos en las entrevistas, se puede comprender que llevar el juego simbólico al espacio concreto es de gran beneficio para lograr un aprendizaje significativo en los niños/as de las cosas trabajadas en el espacio lúdico. Asimismo, fomentar las habilidades sociales, como saludar al personal, preguntar dónde puedo encontrar algún elemento, etc.

2° propuesta de juego simbólico: Peluquería

La siguiente intervención se contextualiza en un ámbito de talleres de aprendizaje a través del juego, estos talleres podrían ser llevado a cabo por diferentes profesionales (Acompañantes terapéuticos, psicólogos, docentes, psicopedagogos/as, ect). Se plantea la preparación de un espacio lúdico de peluquería, donde los niños/as jugaran a ser peluqueros y

los clientes. Se proponen dos momentos, el primero es que todos son peluqueros y deben cortarles el “pelo” a los clientes, los cuales serán globos con caritas, y el pelo serán tiras de papel crep. Luego pasarán a un momento de juego donde la guía del profesional en el juego no se encuentre demasiado presente como al principio, en ese momento podrán maquillarse disfrazarse y peinarse.

Materiales necesarios para la actividad: globos, papel crep, tijeras, maquillaje, pintura uñas, moños, peines, cepillos, planchitas y bucleras de juguete, disfraces.

La primera parte de la actividad esta orientada al desarrollo de habilidades de preescritura, ya que el uso de la tijera ayuda a estimular la motricidad. En la segunda parte de la actividad, donde el juego no está dirigido, se pueden observar la expresión oral, como se desarrollan las relaciones entre pares, los diferentes roles que ocupan, y como se desenvuelven durante el juego.

3° propuesta de juego simbólico: Cuidado de muñecos

Esta propuesta puede situarse tanto en talleres, como en ámbitos escolares. Se propone un espacio preparado para jugar a cuidar muñecos, un espacio para bañar bebés, vestirlos, peinarlos, lavar sus dientes, etc. Las/os profesionales guiarán la actividad a medida que el grupo lo necesite. Esta actividad se puede unir a la cocinita donde los chicos pueden cocinarles a los bebés y alimentarlos.

Materiales necesarios: Muñecos, fuentones con agua, jabón, ropa de bebé, toallas, cepillos de dientes, peines, broches para colgar ropa, cocinita.

Con esta actividad lúdica se busca desarrollar la empatía y el cuidado hacia los demás, fomentando la responsabilidad y la autonomía, así mismo ayuda a comprender roles y responsabilidades en la vida diaria, muy beneficioso para los niños/as que están en contacto

con hermanos/as mas pequeños/as. Asimismo, se trabaja en mejorar la coordinación motora y la destreza manual.

Referencias bibliográficas.

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*.

Rosario: Laborde Libros Editor.

Aizencang, N. (2012). *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencien los aprendizajes escolares*. Manantial SRL.

Amorin, L., Jeurema, A., Tenorio, V., & Maribel, B. (2019). El juego simbólico en niños (as) de 5 años de la IEI “Niño Jesús de Praga”-Puente Piedra-2012.

Andrade Carrión, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Revista Ciencia e Investigación*. 5(1), 132 – 149.

Ayla López, F. y Guzmán Antonio, Y. (2023). El juego como estrategia para desarrollar el aprendizaje significativo en el área de matemática en niños de 4 años de la institución educativa inicial N° 394. Universidad Nacional de San Cristóbal de huamanga.

Baquero, R. (2019). Perspectivas Vygotskianas sobre el desarrollo y el aprendizaje. Clase 4. Diploma superior en Constructivismo y Educación. FLACSO – UAM

Brougere, G. (2020). *Juego y educación*. Prometeo libros.

Bustos, A. P. (2020). El juego como estrategia en el nivel inicial, sala de 3 años. Universidad Católica De Córdoba.

Castillo Julcamoro, G. (2022). Juegos lúdicos para mejorar el aprendizaje en el área de matemática en los niños de cinco años de la institución educativa privada Bruning School Cajamarca año 2022. Universidad católica los ángeles Chimbote.

- Castorina, J. (2019). Los procesos constructivos en la Psicología Genética. Clase 3. Diploma superior en Constructivismo y Educación. FLACSO – UAM.
- Castorina, J. (2012). Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición de investigación. *Desarrollo cognitivo y educación 1*, Cap. 1: 35-59.
- Consejo Provincial de Educación. (2020). Diseño Curricular Jurisdiccional Nivel Inicial. Resolución N° 0637.
- David, J., Blasco, M., Machado, L. y Conde, L. (2006). *Abriendo el juego*. Argentina. Grupo Editorial Lumen.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial (2016) Niños desde los 45 días hasta los 2 años. Ministerio de Educación. Ciudad de Buenos Aires.
- Espinoza, P., & Aceves, M. (2019). Juego simbólico como estrategia didáctica y aprendizaje en estudiantes de la Institución educativa integrada Juan Santos Atahualpa Chanchamayo.
- Fanj, S. (2017). Jugar en la primera infancia: proyectos institucionales en contextos diversos. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Filidoro, N; Calza, M; Del Giúdice, M; Graus, M; Greco, M. Guarna, M; Levit, V; Mantegazza, S; Mas, M; Medina, L; Mokaniuk, A; Muscolino, M; Pereyra, B y Serra, C. (2018). *El juego en las prácticas psicopedagógicas*. Entreideas.
- Guerrero, R. (2015). Estrategias lúdicas: herramienta de innovación en el desarrollo de las habilidades numéricas. Recuperado de: [Gerrero Rostit 2015-estrategias ludicas, desarrollo de habilidades numericas.pdf](#)

- Guerrero-Rodríguez, M. y Tejada Díaz, R. (2022). Actividades lúdicas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de educación inicial II. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, Vol. 10, 107 – 122.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Huizinga, J. (2005). Algunos conceptos sobre lo lúdico. *Revista chilena de literatura*, 66, 5-27.
- Human Vega, L. (2024). Efecto del juego simbólico como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de las habilidades sociales en niños de la institución educativa inicial n°1220, cusco – 2024. [Tesis para optar el título profesional de licenciada en educación inicial]. Recuperado de:
<https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/38759>
- Justiniano Rosales, L. (2021). Actividades lúdicas y motivación escolar en la institución educativa inicial n°003 San Jose del Departamento de Tumbes, 2021. [Tesis para obtener el grado académico de maestra en psicología educativa]. Recuperado de:
[Justiniano Rosales 2021 - Actividades ludicas y motivacion escolar.pdf](#)
- Kamii, C. (1980) Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget. Visor, Madrid.
- Kamii, C. & Devries, R. (1991). La teoría de Piaget y la educación preescolar. Visor. Madrid.
- Karmiloff Smith, A. (1995). *Más allá de la modularidad, la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Ed Alianza editorial.
- Ley Nacional de Educación N° 26.206. Congreso de la Nación. 14 de Diciembre de 2006.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac58ac89392ea4c.pdf>

- Magala Medina, Y. (2020). Juegos didácticos y el aprendizaje de la lectura y escritura en niños de cinco años de la institución educativa inicial sudamericano de la región Arequipa, 2020. [Tesis para optar el título profesional de licenciada en educación inicial, universidad católica los ángeles Chimbote]. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.13032/19745>
- Malajovich, A. (2006). Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial.
- Moreira, M. A. (2010). ¿Al final qué es aprendizaje significativo? Posgrado en Enseñanza de las Ciencias Naturales, Instituto de Física. Universidad federal de Mato Grosso.
- Muñoz, C., Lira, B., Lizama, A., Valenzuela, J. y Sarlé, P. (2019). Motivación docente por el uso del juego como dispositivo para el aprendizaje. *Interdisciplinaria*, 36(2), 233 – 249. DOI: <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.15>
- Ortiz, M. I., Botero-Pineda, S., Díaz-Varela K. J., Montoya, L. M., Uribe-Giraldo, M. C. & Villegas-Oquendo, K. (2020). La Función del juego simbólico en la construcción de las identidades y la participación de los niños y las niñas en la Educación Infantil. Institución universitaria Tecnológico de Antioquia
- Pavia, V. (2012). Jugar de un modo lúdico: el juego desde la perspectiva del jugador. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Piaget, J. (1959). La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación. *Fondo de cultura económica*.
- Piaget, J. (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Madrid: Siglo XXI.
- Pozo, I. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial.

- Pozo, I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Alianza Editorial.
- Sarlé, P. M. (2013). Lo importante es jugar... cómo entra el juego en la escuela. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Sarlé, P. M., Rosemberg, C. R. (2015). Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Talavera-Sánchez, R., (2023). Juego simbólico en el desarrollo de las habilidades de interacción social en niños de 5 años de dos Instituciones Educativas Públicas del distrito de Ate- Lima. *Digital Publisher CEIT*, 8(1), 348-369. DOI: <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1671>
- Tarazona, N. (2023). Aprendizajes significativos desde los juegos simbólicos en instituciones Educativas del nivel Inicial. [Tesis para obtener el grado académico de: Maestra en Educación]. Universidad César Vallejo. Recuperado de: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/135254>
- UNICEF. Organización de las Naciones Unidas (2010). Juego y espacio. Recuperado de: http://files.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_5_Juego_y_espacio.pdf
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.
- Ventura, A. (2010). Reflexiones en torno al campo de conocimiento de la psicopedagogía. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vigotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed Crítica.

Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Yenzi, L. S. (2023). El juego como herramienta de enseñanza en los Jardines de Infantes [Trabajo final para obtener la licenciatura en Psicopedagogía]. Universidad de Flores.

Recuperado de: <https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/35a7ebb0-e23b-4e3d-9463-9ddafcba122f/content>