



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

EL ROL DEL JUEGO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL NIVEL INICIAL

Estudiante: Beliz, Agostina

Legajo: 25655

Director/es: Lic. Lorena Luciana Ortiz

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Lic. en Psicología

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 4-0 internacional que 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 en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [x]

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: 11/09/2025

Firma y aclaración del autor:



Beliz
Ago 2025



Arq. Ruth Fische
Rectora
UFLO

Índice

| | |
|---|----|
| Resumen..... | 3 |
| 1. Introducción..... | 4 |
| 1.1 Delimitación del objeto de estudio..... | 4 |
| 1.2 Justificación..... | 5 |
| 1.3 Objetivos..... | 6 |
| 1.4 Supuestos Básicos..... | 7 |
| 2. Estado del Arte..... | 7 |
| 3. Marco Teórico..... | 15 |
| 3.1 Procesos de enseñanza y de aprendizaje..... | 15 |
| 3.2 Procesos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto escolar..... | 20 |
| 3.3 El juego en el Nivel inicial..... | 24 |
| 3.4 El juego desde la perspectiva psicológica..... | 29 |
| 3.4.1 El juego vehículo de afectos, vínculos y construcción subjetiva..... | 29 |
| 3.4.2 El posicionamiento constructivista y los aportes de Jean Piaget sobre el juego en el desarrollo infantil..... | 32 |
| 3.4.3 El juego desde la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky..... | 33 |
| 4. Método..... | 35 |
| 4.1 Diseño de estudio..... | 35 |
| 4.2 Participante-muestra..... | 36 |
| 4.3 Instrumento..... | 36 |
| 4.4 Procedimiento..... | 37 |
| 4.5 Utilización del consentimiento informado y explicitación del contenido del mismo..... | 37 |
| 5. Resultados..... | 38 |
| 6. Discusión..... | 45 |
| 7. Conclusión..... | 51 |
| 8. Aportes y contribuciones de la investigación..... | 54 |
| 9. Limitaciones de la investigación..... | 55 |
| 10. Líneas de investigación futuras..... | 56 |
| 11. Propuestas de intervención..... | 57 |
| Referencias..... | 59 |
| Anexo..... | 68 |

El rol del juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel inicial

Resumen:

Cuando se habla del juego se suele pensar en todo lo vinculado a la recreación, momentos de esparcimiento y de disfrute, sin embargo en espacios como el Nivel inicial y los jardines de infantes el juego adquiere otras significaciones aparte de las ya mencionadas. Es por ello que la presente investigación cuenta con el objetivo de indagar qué rol ocupa el juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el Nivel Inicial, y comprender cómo este incide en el desarrollo integral de las infancias en instituciones públicas y privadas de la provincia de Buenos Aires.

Desde un enfoque cualitativo y un diseño metodológico de teoría fundamentada, se realizaron entrevistas en profundidad a docentes del Nivel Inicial con amplia trayectoria en distintos contextos educativos de los municipios de San Miguel, Jose C. Paz, y Moreno. El análisis del material permitió identificar categorías emergentes vinculadas al valor del juego como herramienta pedagógica, como vehículo y pieza fundamental para el aprendizaje en la infancia, la tensión entre lo lúdico y lo académico, y las condiciones institucionales que facilitan u obstaculizan su implementación. Entre los hallazgos más relevantes, se destaca que el juego favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y vinculares, constituyéndose no solo como un derecho sino también como una necesidad en las infancias. Asimismo, se advierte la necesidad de fortalecer las propuestas lúdicas desde una perspectiva situada, integral y respetuosa de los tiempos y necesidades de los niños y niñas.

Palabras clave:

Juego. Educación. Nivel Inicial. Infancias. Aprendizaje. Desarrollo. Enseñanza.

1. Introducción

1.1 Delimitación del Objeto de Estudio

El presente trabajo surge de la necesidad de indagar qué rol ocupa el juego en el desarrollo de los niños y niñas. Son numerosas las investigaciones que apuntan a la importancia que tiene el juego en el crecimiento y desarrollo de las infancias. Basta con observar a los niños en su contexto, para ver como no solo el juego ocupa una parte central en sus vidas, sino también como mediante el mismo procesan y operan sobre la realidad, realizando aprendizajes y enseñanzas que son de suma importancia para la vida. En particular se busca ahondar específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el contexto escolar, que implica a quienes se ven involucrados directamente en él, alumnos y docentes, enmarcados en una dinámica específica de trabajo, en el marco de actividades culturales organizadas donde se producen procesos de apropiación específicos (Bendersky 2001).

Poniendo el foco en el Jardín de Infantes, si uno estudia la didáctica específica del nivel se puede observar que el juego es uno de los pilares centrales. Es cierto que las y los docentes del nivel utilizan el juego como estrategia pedagógica, pero también se enseña a jugar. Desde la socialización entre pares, interiorización de las normas y pautas sociales, desarrollo motor y psíquico, y todos y cada uno de los contenidos del nivel inicial estipulados en el diseño curricular se hallan atravesados por el juego.

En el jardín de infantes, más allá de los diversos posicionamientos teóricos, las concepciones históricas en torno a las infancias y de la educación, el juego ha ocupado un lugar fundamental incluso siendo el distintivo que los diferencia de los demás niveles educativos. Ya Rosario Vera Peñaloza pedagoga Riojana, a comienzos del siglo mencionaba “... es así como trabajamos, aunque parezca que jugamos” (Fernández Pais, 2018). En el jardín de infantes desde sus comienzos se toma al juego como el eje principal al entender que era la actividad más interesante para los niños. En el nivel inicial el juego es pilar de la didáctica, actualmente considerado un constructo sociocultural, que se aprende con otros y otras. Y en el jardín se enseña y se aprende contenidos acordes a la necesidad educativa de esta franja etaria. Es por ello que se busca comprender por qué se juega en el jardín. ¿Se juega para aprender? ¿Se juega como estrategia didáctica? ¿Se juega para entretenerse o todo ello junto? ¿Qué lugar ocupa el juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje de quienes

concurrer al nivel? ¿Cuáles son esos aprendizajes y enseñanzas que se realizan en el mismo? ¿Cualquier tipo de juego produce un aprendizaje o se ponderan algunos juegos sobre otros en pos de determinados aprendizajes y contenidos a enseñar? ¿El juego vale por sí mismo o provoca determinados aprendizajes que se proponen los docentes para los alumnos? Estos interrogantes acompañarán el recorrido de esta investigación

1.2 Justificación

El juego ocupa un lugar central en la vida de los niños y niñas, tanto como una actividad espontánea así como un vehículo para operar en la realidad. Sin embargo, a pesar de su relevancia ampliamente reconocida, persisten preguntas fundamentales sobre el papel que desempeña sobre todo en un contexto como el actual, atravesado por cada vez menos espacios para el juego. ¿Qué ocurre en la actualidad con los niños en relación al juego? *En infancia y compañía: La vida emocional del bebé y del niño pequeño* (Hendler et al, 2012), se plantea que actualmente los niños juegan dentro de sus hogares, muchas veces en espacios delimitados, en soledad y con gran influencia de la tecnología. Incluso habiendo otro con quien compartir, la interacción suele estar mediatizada en gran parte por una pantalla, así como los consumos culturales masivos intentan imitar al de los adultos. A su vez en un mundo atravesado por el consumo y el mercado, aparecen un sinnúmero de “juguetes” con la mera finalidad de entretener (Feld et al, 2016). Es en este sentido que Linda Hendler, Mirta Rotman y compañía se preguntan ¿Qué puertas se abren para ir a jugar en los intercambios con los adultos, en la escuela, en la casa o en los espacios públicos? (Hendler et al, 2012).

Es notoria la preocupación de profesionales de la salud y la educación en base al interrogante ¿ los niños juegan? ¿Qué tipo de juegos se realizan, se enseñan o disponen las infancias?. Es por ello que la presente investigación tiene como propósito desentrañar la conexión entre el juego y procesos de gran importancia como lo son el aprendizaje y la enseñanza. ¿Y Porque en el nivel inicial?

Dentro de la ley de educación nacional 26.206 en su Artículo 20, inciso D, se establece: “Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.” En el mismo se destaca la promoción del juego como un contenido esencial para el desarrollo integral de las infancias, consolidándose como un componente pedagógico crucial. Teniendo en cuenta esta premisa central que posee

el nivel, qué mejor lugar para observar e investigar justamente el rol que ocupa el juego en la enseñanza y el aprendizaje de niños y niñas.

Esta investigación, desde un enfoque cualitativo con diseño de teoría fundamentada, se justifica en la necesidad de comprender más a fondo el lugar que ocupa el juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo esto influye en el desarrollo integral de los niños y niñas. Indagar en estas dinámicas permitirá no solo aportar al desarrollo teórico de la psicología educacional y a la didáctica del nivel, sino también ofrecer herramientas para los docentes, promoviendo una educación consciente y alineada con las necesidades y particularidades de esta etapa y contexto educativo. Asimismo, al profundizar en cómo el juego contribuye al desarrollo integral de los niños y niñas, esta investigación busca reforzar la importancia del juego como un derecho y patrimonio de las infancias y como un medio para garantizar experiencias educativas de calidad.

Pregunta problema

¿Qué lugar ocupa y qué sentidos adquiere el juego en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel inicial? ¿Y cómo incide en el desarrollo integral de las infancias?

1.3 Objetivos

Objetivo General

1. Indagar cómo se configura el rol del juego en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto escolar, en nivel inicial, y su incidencia en el desarrollo integral de las infancias dentro de algunas instituciones escolares de gestión pública y privada de las localidades de San Miguel, Jose C. Paz y Moreno de la provincia de Buenos Aires.

Objetivos Específicos

1. Analizar las características del juego que lo posicionan como un recurso central para la enseñanza y el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de la psicología educacional.

2. Explorar cómo se implementa el juego en las propuestas pedagógicas y qué lugar ocupa dentro del contexto escolar de nivel inicial.

3. Identificar los significados que los docentes del nivel inicial otorgan al juego en su práctica pedagógica.

1.4 Supuestos básicos

- El juego incide de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel inicial.
- Las estrategias pedagógicas que integran el juego potencian el aprendizaje y la participación activa de las infancias.
- El juego contribuye al desarrollo integral de las infancias en el contexto escolar.
- La capacidad de jugar se construye mediante un aprendizaje mediado culturalmente, más allá de las disposiciones innatas.
- La mediación del adulto en el juego es necesaria y favorece el aprendizaje y el desarrollo integral de las infancias

2. Estado del Arte

A partir del problema de investigación, se considera pertinente mencionar los siguientes trabajos académicos previos que abordan el tema del juego y los procesos de enseñanza y aprendizaje y desarrollo en la infancia. Se realizó una búsqueda de conceptos y de formas metodológicas, en tesis de posgrado, trabajos de grado, especializaciones, maestría, libros y artículos, índices bibliográficos de algunas publicaciones, que propiciaron una amplia mirada teórica de comprensión hacia la presente investigación.

En cuanto a investigaciones que han trabajado el rol del juego en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia y en contexto escolar, se realizó una búsqueda variada en repositorios y revistas, encontrando trabajos de universidades nacionales, así como del resto de Latinoamérica. Han sido numerosas las investigaciones que se encontraron de países latinoamericanos en comparación a las investigaciones dentro del territorio nacional. Las que tomaremos serán desde los campos de la Psicología, Psicopedagogía, y del campo de la educación.

Investigaciones a nivel internacional:

Para comenzar, en el 2022 en Colombia se publicó la tesis de pregrado en el campo de la Pedagogía “*Las representaciones sociales sobre el juego y el jugar que poseen las agentes educativas del centro infantil los Camellitos del municipio de Caucasia Antioquia*”. (Mendoza Amor & Lobo Serpa, 2022). La presente investigación buscó analizar las representaciones sociales sobre el juego y el jugar de distintas agentes educativas del centro de desarrollo infantil “Los camellitos”, espacio orientado para las infancias de entre 2 y 5 años. En dicha investigación se utilizó la metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico fundamentado en un proceso inductivo donde se buscó explorar y describir, para luego generar perspectivas teóricas. Se utilizó como método de recolección de datos la observación no participante con una guía previamente elaborada, la encuesta, la entrevista, anotaciones y bitácora de campo.

Como resultado de la investigación se descubrió que las agentes consideran al juego como un medio de aprendizaje importante que desarrolla, fortalece y potencia las habilidades tanto motrices, cognitivas, afectivas y sociales, y fundamental a la hora de socializar normas, valores, inclusión y demás aspectos implicados. Se llegó a la conclusión de que las maestras del centro de desarrollo infantil utilizan el juego en sus planificaciones, lo entienden como algo central y son ellas quienes habilitan esos espacios de juego, pero también se da en simultáneo que el juego es entendido como un momento de esparcimiento, donde las docentes ceden ese espacio a los niños sin involucrarse. Las mismas reconocen la importancia de vincular el juego y el jugar en los procesos de enseñanza – aprendizaje en la primera infancia, sin embargo no suele ser incorporado dentro de la planificación docente con una finalidad pedagógica.

Otra indagación que hace al interés de este trabajo es una investigación publicada en el año 2020, realizada por Ana Andrade Carrión (2020) y titulada *El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños de educación inicial*. El estudio se centró en la ciudad de Loja, Ecuador, específicamente en los centros infantiles de educación uno y dos. La investigación de corte empírico cuantitativo, utilizó como método de recolección de datos la encuesta a una población total de 10 maestras de escuelas y la observación directa a los niños de los centros mencionados anteriormente. La misma buscó indagar acerca de las representaciones sociales que se erigen en las docentes de nivel inicial de la ciudad de Loja, respecto al uso del juego en la sala, así como del impacto del mismo en el aprendizaje escolar.

La investigación concluye que el juego debe considerarse como parte importante de la didáctica, puesto que además de ser vehículo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aporta motivación, disfrute y “constituye un modo peculiar de interacción del niño con su medio” (Carrión, 2020). También afirma que no todos los tipos de juego son para todas las edades, sino que su efectividad depende de la etapa del desarrollo, potencialidades del grupo y de los niños en particular. Por ejemplo los juegos reglados se consideran propicios para los niños mayores, mientras que aquellos que impliquen el trabajo con la motricidad como los juegos de persecución o imitación son ideales para las primeras etapas.

En el año 2021, se presenta el trabajo titulado *El juego y la convivencia escolar en niños y niñas: una revisión* (Nanjari et al., 2021), para la carrera de profesor de educación física de la Universidad de la Américas, de la República de Chile, con el objetivo de conocer mediante la revisión de artículos seleccionados, la relación entre juego, convivencia y niñez, y su asociación e impacto en la convivencia entre pares en el contexto escolar, buscando principalmente artículos que hayan indicado que el juego es un factor relevante para el desarrollo integral de las infancias. Dicha investigación utilizó como metodología la investigación referencial, donde se buscó bibliografía existente acerca de los conceptos de “juego”, “convivencia escolar”, “niños” y “niñas”, utilizándolos como palabras clave de búsqueda.

La discusión de la investigación plantea que los juegos fortalecen la convivencia escolar, dado que alientan y proponen dinámicas de colaboración que incentiven formas de vincularse asertivas y desde un clima de convivencia ameno. Afirman los autores que mediante el juego se generan espacios de confianza, compañerismo e integración dentro de la comunidad educativa, particularmente de los estudiantes. A su vez la investigación señala que “el juego es una actividad que se encuentra presente en las diferentes áreas del desarrollo del infante, lo cual ayuda a la evolución de habilidades tanto psiconeuronales como motrices y sociales” (Nanjari et al., 2021). En este sentido, el trabajo de revisión señala el impacto positivo del uso del juego como estrategia pedagógica para trabajar la convivencia escolar, que el juego es natural en el ser humano y que todas las personas son capaces de jugar como parte de un proceso de desarrollo y progreso

En esta misma línea, en la ciudad de México en el año 2021, se realizó y publicó la investigación titulada *El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia*. En la misma se realiza un análisis conceptual y

teórico, y se introduce un marco epistémico ecológico enfocado en las *affordances* (posibilidades intrínsecas y premeditadas que generan los entornos de aprendizaje lúdicos para facilitar experiencias de aprendizaje situado y vivencial (González-Grandón, et al., 2021) y la escala de análisis relacional persona-ambiente para argumentar sobre el diseño de entornos de aprendizaje a través del juego que posibiliten el desarrollo de una educación socioemocional. La investigación apunta a que el juego es catalizador de situaciones de aprendizaje, del desarrollo y del bienestar emocional, y como tal permite experimentar y reescribir mediante escenarios lúdicos, el conocimiento y las creencias preexistentes en aquellas comunidades educativas donde existan condiciones de violencia y acoso escolar. Como conclusión, la investigación plantea que el juego tiene carácter de andamio para el aprendizaje, en este caso particular de habilidades socioemocionales.

En España, en julio del año 2020, se publica el trabajo de investigación "*El aprendizaje basado en el juego como herramienta socioeducativa en contextos comunitarios vulnerables*" (Hierro & Seller, 2020). El artículo expone los resultados derivados de un proyecto de intervención socio comunitaria implementado en entornos educativos, dirigidos a niños y niñas en situación de vulnerabilidad económica y caracterizada por la exclusión social y un alto porcentaje de fracaso, ausentismo y abandono escolar. Se trata de un trabajo de tipo descriptivo planteado desde de la Investigación-Acción, que se lleva a cabo en la barriada del Espíritu Santo en el municipio de Murcia. La muestra estuvo conformada por 49 niños y niñas de entre 6 y 12 años de edad, que se encontraban cursando la Escuela Primaria en distintos centros educativos de la zona. El objetivo de la investigación se centró en analizar cómo a través de los juegos se pueden poner en marcha proyectos socioeducativos que complementen la intervención de los centros educativos y ayuden a mitigar las problemáticas de la desigualdad social. El juego, como metodología de aprendizaje, se implementó en horario extraescolar en las actividades de apoyo escolar y ludoteca.

Los resultados de la investigación muestran que es más que beneficioso implementar el *Aprendizaje Basado en el Juego* (Hierro & Seller, 2020) como propuesta educativa. Se evidencian mejoras como la motivación hacia el aprendizaje, la convivencia positiva en el aula y la resolución pacífica de conflictos. El artículo concluye que el juego opera como facilitador del aprendizaje impactando positivamente en el desarrollo intelectual, social y emocional, a nivel individual, grupal y comunitario.

Otro factor importante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje es la motivación. En este sentido, en el año 2020 se publica en la revista Arbitrada interdisciplinaria de Koinonia, de Venezuela, el artículo *El juego como motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje del niño* (Ojeda et al., 2020). Se trata de una investigación de tipo descriptivo con enfoque no experimental, que contó con el objetivo de investigar la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje de niños y niñas de Nivel Inicial de la Unidad Educativa Particular “Universitaria de Azogues”, siendo el juego y videos didácticos basados en las TIC la estrategia de enseñanza.

Como resultado, el trabajo expone que los niños y niñas presentan altos niveles de motivación durante toda la jornada al utilizar juegos y videos didácticos como método de enseñanza. Siguiendo esta línea el artículo concluye que el juego además de ser decisivo en el desarrollo integral de las infancias y la forma por excelencia de descubrir y explorar, es una herramienta indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A su vez, En el año 2019 se publica en la revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos, el artículo *El juego y el desarrollo de la creatividad de los niños/as del nivel inicial de la escuela Benjamín Carrión* (Albornoz Zamora, 2019), trabajo que contó con el objetivo de develar la importancia del juego en el desarrollo de la creatividad en niños en Nivel inicial, de la Escuela Benjamín Carrión, de Ecuador. Se trata de una investigación de enfoque cuantitativo, enmarcado en un diseño de campo de nivel descriptivo, con una muestra de 25 niños y niñas, 8 docentes del nivel y 25 adultos referentes de familia que conforman la comunidad educativa de dicha institución. Se utilizó como técnica de recolección de datos la entrevista, un cuestionario de alternativas múltiples, y una ficha de observación

El estudio concluye en que las actividades lúdicas impulsan el desarrollo del pensamiento creativo de niños y niñas. Permite que los niños establezcan relaciones y se involucren de manera integral, activa y plena con el medio que lo rodea. Al mismo tiempo señala que más allá de ser el juego la principal estrategia de enseñanza para las infancias según el Currículo de Nivel Inicial de Ecuador, muchas veces los docentes no trabajan desde tal enfoque. Es por esto que la investigación, mediante los resultados que arroja se propone concientizar a los diferentes agentes educativos al respecto, para posibilitar a niños y niñas en etapa preescolar el óptimo desarrollo de su creatividad.

Por otra parte, desde el ámbito de la salud, en el mes de abril de 2019 se publica en España el artículo de revisión “*La importancia del juego en los niños*” (Zamorano et al., 2019) en la revista *Canarias Pediátrica*, donde se abordan los beneficios del juego, cómo impactan en el desarrollo y porque es importante que desde el rol de médico pediatra se “recete” a las familias jugar con sus hijos e hijas. La misma se trata de un trabajo de revisión bibliográfica, con el objetivo de discutir acerca de diversos artículos que datan del juego no solo en seres humanos sino en otras especies y concientizar sobre los beneficios a nivel neurológico, cognitivo y social.

El estudio habla de cómo jugar impacta no solo a nivel conductual sino también celular estimulando la conectividad neuronal, y a nivel molecular influyendo en la expresión de la genética. Gracias al juego tanto en ámbitos de crianza como en contextos educativos, se promueven habilidades socio-emocionales, cognitivas, de auto-regulación y un buen desarrollo del lenguaje. Se observan mejoras de la función ejecutiva y por ende en el proceso de aprendizaje. Ayuda a establecer relaciones seguras, de contención y de afecto con pares y adultos. También se señala que el tiempo de juego de niños y niñas en la actualidad se encuentra significativamente reducido, frente a la exposición a las pantallas y por la falta de juego con los adultos referentes de los niños, pero también en ámbitos educativos, donde se pone el foco en la incorporación de contenidos sin utilizar el juego como estrategia de enseñanza. Es por ello que el artículo concluye en que es importante que los profesionales desde la clínica pediátrica “receten” jugar por tratarse de un aspecto central del desarrollo y el aprendizaje en la infancia.

Investigaciones a nivel Nacional:

En el año 2019 se publica la investigación *El juego en la escuela: Un análisis comparativo de situaciones de clase de sala de cinco años y primer grado* (Weinstein, 2019), como trabajo de grado para la carrera de Licenciatura en educación de la Universidad de San Andrés, la cual contó con el objetivo de analizar las características y los usos que asume el juego en situaciones de clase en sala de 5 de nivel inicial en comparación a primer grado de nivel primario. La misma se trata de una investigación de corte cualitativa, siendo la observación la técnica de recolección de datos utilizada. La observación fue de una sala de 5 y de un primer grado de primaria de un colegio de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A lo largo de la investigación se intenta describir cómo y para que se incluye el juego en el aula en el nivel inicial y en el primario. Lo que se recolectó de las observaciones fue que en nivel primario las actividades son iniciadas y dirigidas por las docentes, además de planificadas con un objetivo de aprendizaje de un contenido específico en función de los objetivos curriculares, mientras que en nivel inicial ocurre que muchas veces son los niños quienes dirigen las actividades, con una gran presencia de juego espontáneo. Frente a esto se observa que en sala de 5 los niños muestran un rol más activo, que se traduce en la toma de decisiones y mayor involucramiento en su propio aprendizaje, con mayores grados de concentración. Los niños en sala de 5 demostraron mayor entusiasmo en las actividades y lograron establecer relaciones significativas con el aprendizaje. La investigación citando a Patricia Sarlé, explica que la dinámica del jardín de infantes contiene en sus bases determinadas características lúdicas como cierta autonomía de los niños, la distribución del mobiliario y objetos entre otros que genera la sensación de que “todo es juego”, en contraposición al nivel primario que pone el eje en lo académico. Es por ello que no alcanza solo con incluir el juego como estrategia sino que resulta necesario pensar en todas aquellas condiciones que enmarcan las situaciones de enseñanza y aprendizaje como los materiales, las normas y reglas, los contenidos, las relaciones interpersonales, etc., y pensar al juego como un enfoque sistemático de enseñanza.

Por último, en el año 2019, se publica el artículo titulado *Juego y función ejecutiva de planificación en niños en nivel inicial* (Muchiut, 2019). El mismo contó con el objetivo de investigar las consecuencias del uso del juego en el desarrollo neuropsicológico en niños y niñas que asisten al jardín de infantes. La investigación se centró en las funciones ejecutivas de planificación, siendo estas, una serie de procesos interrelacionados que participan en la síntesis de estímulos externos, e involucran la autorregulación, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y control de impulsos.

Se trató de una investigación de corte cuantitativo, con una muestra conformada por un grupo de control y otro experimental de 17 niños y niñas cada uno, todos de 5 años de edad de un jardín de infantes de la ciudad de Resistencia, Chaco. Los niños no contaban con patologías diagnosticadas. Para la recolección de datos se utilizó la Batería Neuropsicológica para preescolares BANPE (Ostrosky et al., 2016, en Muchiut 2019). La batería se aplicó a ambos grupos previo y post a la intervención con el objetivo de evaluar el curso de desarrollo neuropsicológico de procesos como la atención, la memoria, el lenguaje, la motricidad y

funciones ejecutivas. Con el grupo experimental se trabajó con Juego de roles sociales en 20 sesiones de 1 hora 2 veces por semana. Primero se elaboró el plan de juego en conjunto con los niños quienes participaban oralmente comentando ideas. Luego se recrearon los espacios de juego (El supermercado, el doctor, Etc.) con sus respectivos elementos constitutivos, acciones, personajes, diálogos y roles, y se procedió a jugar. Una vez concluida la etapa de juego se verificó grupalmente el desempeño del juego según lo planificado, buscando la reflexión y que se podría mejorar para la siguiente sesión de juego. Con el grupo de control no se realizó intervención alguna. Finalmente se compararon los resultados de la batería de test aplicada a ambos grupos antes y después de la intervención.

Como resultado se observaron diferencias significativas a favor del grupo experimental señalando mejoras en el desarrollo de la función ejecutiva de planificación. Se evidencia entonces como el juego de roles sociales en el nivel inicial favorece dichas funciones psicológicas además de la creatividad, la imaginación y la reflexión, permite también ver otros puntos de vista, la flexibilidad cognitiva y el trabajo en equipo.

A modo de síntesis:

La revisión de la literatura sobre el juego y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la infancia destaca la importancia del juego como herramienta fundamental en el desarrollo integral de los niños. Las investigaciones analizadas revelan que, a pesar de existir un consenso sobre los beneficios del juego en el ámbito educativo, su integración en la planificación docente a menudo es insuficiente. Los estudios muestran que, si bien las educadoras reconocen el valor del juego en la adquisición de habilidades motrices, cognitivas y socioemocionales, frecuentemente lo consideran un momento de esparcimiento, sin la implicación pedagógica necesaria para potenciar su efectividad.

A través de diversas perspectivas y contextos, tanto nacionales como internacionales, se resalta que el juego no solo facilita la motivación y el disfrute, sino que también es crucial para el aprendizaje y la convivencia escolar. Las evidencias sugieren que para optimizar el desarrollo de los niños, es esencial que los educadores adopten un enfoque sistemático que integre el juego en la enseñanza, reconociendo sus múltiples beneficios. Esta necesidad de re conceptualizar el juego como un elemento central en la educación infantil invita a una reflexión sobre las prácticas educativas actuales y su capacidad para fomentar un aprendizaje significativo en la niñez.

3. Marco Teórico

3.1 Procesos de enseñanza y de aprendizaje

Son variados los enfoques que intentan describir los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la psicología y la educación. Por un lado, nos topamos con aquellas corrientes que se centran en el sujeto y su capacidad individual de aprendizaje como primer acercamiento a dichos conceptos. Por el otro, se encuentran aquellas corrientes que también contemplan como parte importante del proceso al medio en el cual está inmerso el aprendiz.

Por ejemplo, se encuentra el enfoque neurocientífico. Desde este ámbito, los aportes apuntan a una comprensión estructural del cerebro. A través del estudio neurológico del mismo en estrecha relación con el ambiente que lo condiciona, se desentrañan los distintos mecanismos que se ponen en acción a nivel biológico cuando uno aprende.

Por otro lado se encuentra la aproximación desde la lingüística. Por ejemplo, Van Lier (1995), propone una noción crítica del lenguaje, verlo como un instrumento que transforma la realidad, en sentido que limita o potencia el proceso de elaboración y de aprendizaje. Considera al lenguaje vehículo del aprendizaje (se lleva a cabo la educación a través del lenguaje), y afirma que muchos de los fracasos en el ámbito educativo tienen que ver con fallas en la comunicación. Es de aquí la necesidad de su comprensión y de su expresión. En simultáneo encontramos al lenguaje como constructor de realidades y una manera de entender el mundo.

Desde la psicología cognitiva por ejemplo se puede pensar en la categorización taxonómica de Pozo acerca de los tipos de aprendizaje (Pozo, 2014). Según Pozo toda situación de aprendizaje está compuesta por 3 elementos centrales: *Qué se aprende* o resultados del aprendizaje, lo que cambia como consecuencia del aprendizaje, *cómo aprendemos*, o sea los procesos de aprendizaje, cómo se producen los cambios, y lo *circunstancial al aprendizaje*, con quien aprendemos en qué contexto, y las condiciones del aprendizaje. El resultado afirma Pozo estará supeditado a las condiciones en las que se realizan las actividades de aprendizaje. Cada uno de los componentes de la situación de aprendizaje es variado, dando lugar a distintos tipos de resultados, de procesos y de condiciones. En palabras de Pozo “el aprendizaje admite múltiples variantes” (Pozo, 1996). Aprendemos a leer y escribir o las propiedades de las figuras geométricas y también a tocar

un instrumento, pero no se aprende de igual manera las 3 actividades mencionadas. En función del resultado del aprendizaje buscado, los procesos son diferentes. Y aunque sean distintos, según el autor se trata de procesos psicológicos, internos al aprendiz, y sólo observables a través de sus resultados.

También se encuentra el psicoanálisis. Esta teoría propone la existencia de fenómenos psíquicos desconocidos para la conciencia, entre ellos la transferencia, que trasladado al contexto educativo, el niño como sujeto pedagógico va depositar montos de afecto hacia sus docentes, transferir impresiones inconscientes, las cuales tienen origen en las relaciones con sus referentes afectivos, por representar figuras de autoridad. El psicoanálisis al aprendizaje implica comprender la subjetividad, las individualidades y las formas en las que las personas vivencian la realidad de la cual también es parte la experiencia educativa.

Desde el conductismo definen al aprendizaje como la adquisición de nuevas conductas o comportamientos. Frente a los ojos de quienes sostienen esta teoría el aprendizaje se da por asociación, generando una respuesta inducida. En el conductismo, el sujeto que enseña es el encargado de provocar dicho estímulo que se encuentra fuera del alumno, prescindiendo en su explicación de los procesos cognoscitivos.

En contraposición a esta teoría se halla el constructivismo. Esta corriente afirma que el conocimiento implica un proceso mental en la medida que el sujeto interactúa con el medio que lo rodea. Como exponentes de esta corriente tenemos a Ausubel, donde el principal aporte teórico es un modelo de enseñanza en el que se promueve el *aprendizaje significativo*. Ausubel plantea que el aprendizaje depende de la estructura cognitiva previa del sujeto, en relación con la nueva información presentada. Este saber o información debe ser asimilada con sentido y no arbitrariamente, teniendo en cuenta los esquemas cognitivos previos del sujeto, no sólo cuánto sabe sino cuáles son los conceptos que maneja. A través de sus teorizaciones, Ausubel viene a plantear que cuando se trabaja con niños no existe tal *tábula rasa* o mente en blanco, sino que los niños portan experiencias, conceptos y conocimientos, a los cuales debe anclarse la nueva información (Ausubel, 1983).

Siguiendo la línea constructivista se encuentra Jean Piaget. Aquí el proceso de construcción del conocimiento es un proceso interno e individual basado en el equilibrio, pero siempre en presencia del medio externo que puede entorpecer o posibilitar. Frente al desequilibrio se desenvuelve el proceso de adaptación en el cual se juegan 2 mecanismos

centrales, asimilación y acomodación. En la asimilación la información nueva proveniente del medio es captada, mientras que en la acomodación ese conocimiento o información transforma el esquema cognitivo previo generando una nueva estructura, produciendo aquí un nuevo aprendizaje. A su vez va a afirmar que el aprendizaje se va a dar en tanto y en cuanto el desarrollo en términos madurativos lo posibilite, por lo que lo divide en estadios los cuales están marcados por edades aproximadas y representan logros, hitos esperables en el desarrollo que se construyen sobre los logros alcanzados en las etapas previas. Pero también representan la configuración de esquemas cognitivos diferentes, mediante los cuales el niño será capaz de resolver determinados problemas con diferentes grados de complejidad. El primero es el sensoriomotor de 0 a 2 años de edad, luego el preoperacional que abarca desde los 2 años hasta los 7, el periodo de operaciones concretas de 7 a 11 años, y por último el periodo de operaciones formales desde los 11 años en adelante. Si bien Piaget nunca negó la importancia del factor cultural y social, son escasos los desarrollos teóricos que dedicó a ese factor dentro de su teoría.

Otro autor dentro de esta corriente que teoriza acerca del aprendizaje es Jerome Bruner, el cual en primera instancia adscribe a la teoría piagetiana y considera que gracias a esta estructura con la cual se nace, se interpreta y acciona en el mundo. Sin embargo a partir de 1970 aproximadamente rompe con esta línea de pensamiento y se posiciona en relación a la teoría de Lev Vygotsky. A partir de este periodo Bruner, si bien sigue considerando que hay cuestiones que traemos de base e interaccionan con el ambiente, piensa en el contexto social y cultural como algo central en el proceso de aprendizaje. Bruner en consecuencia con esta nueva línea de pensamiento va a desarrollar el concepto de andamiaje en el cual al sujeto que aprende se le brinda un apoyo a modo de andamio que se va retirando en medida que el que se halla en situación de aprendizaje vaya avanzando. Bruner toma este concepto de Vygotsky y explica que precisamente es un adulto significativo o par que acompaña el proceso de aprendizaje, para alcanzar la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1979) que es aquel nivel de competencia al que potencialmente puede llegar un niño a través del aprendizaje mediado.

En este sentido, el trabajo de Vigotsky expone en una de sus más importantes formulaciones la idea de que el conocimiento es producto de una construcción social, y que la adquisición de instrumentos cognitivos se halla mediado por la cultura. Los procesos psicológicos superiores como el lenguaje y la comunicación por ejemplo son adquiridos en

un contexto social para luego ser internalizados por el sujeto. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky, 1979), poniendo sobre la mesa que lo que se aprende no depende de las capacidades cognitivas del sujeto per sé sino que esta última se encuentra determinada por y en relación con el contexto socio histórico.

El constructivismo como tal se trata de una línea de pensamiento que sostiene que los sujetos desde el aspecto cognitivo así como social, conductual y afectivo no son producto de un único factor, ya sea del ambiente o de las capacidades internas madurativas o del desarrollo, sino que se trata de una construcción en la cual se pone en juego la interacción entre ambos factores. En palabras de Mario Carretero, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano (Carretero, 2009), y para esa construcción dispone de determinados elementos, que son los esquemas cognitivos que ya posee el sujeto los cuales construyó a medida que se fue vinculando con el medio. Según Carretero esta construcción es constante, sucede en todo contexto, y depende de 2 factores, que son la representación inicial que las personas tienen de la nueva información y de la actividad que se lleva a cabo con esa información, y que para moverse en el mundo es necesario tener representaciones de los elementos que acontecen. Esas representaciones ya sea de situaciones, conceptos o ideas, son los esquemas mediante los cuales se lidia con la realidad, que a su vez son producto de la cultura y contexto histórico en el que se hallan inmersos los sujetos y de su desarrollo.

La interacción con la realidad también hace que los esquemas se modifiquen, y a medida que se adquieren experiencias los esquemas se vuelven más complejos. Es por ello que autores como Bruner señalan la importancia de que en cualquier situación de aprendizaje los contenidos y su transmisión deben estar estructurados no solo desde la disciplina específicamente, sino pensando en los conocimientos previos que los sujetos tengan respecto de este. El aprendizaje debe representar una actividad significativa para el sujeto, y sólo será significativa en los términos en que la nueva información tenga relación con aquellos esquemas de conocimiento que posea el aprendiz. Poder comprender y asimilar los conocimientos a través del crisol con el que interpretamos el mundo, permite que el nuevo conocimiento se integre a la estructura de pensamiento y adquiera mayor complejidad..

En cuanto a la enseñanza en términos generales y como primera aproximación, se la puede definir como “un intento de alguien de transmitir cierto contenido a una persona” (Cols

y Basabe, 2007). En cierto modo podría pensarse como una relación donde existen al menos 2 actores, interconectados por un conocimiento o un saber, que intenta ser transmitido. Si bien esta primera noción parece sencilla, la enseñanza no deja de ser un fenómeno que acontece en todos los planos de la vida de las personas y que al mismo tiempo tiene diversos niveles de análisis.

Siguiendo la definición anteriormente dada por Cols y Basabe (Camilloni, 2007), se observa que la enseñanza posee 3 elementos, un sujeto que detenta un conocimiento, un sujeto que carece de él y el objeto de conocimiento a ser enseñado. A su vez, los elementos de esta tríada, no dejan de tener características propias. Tanto los sujetos involucrados como el objeto de conocimiento tienen implicancias y particularidades que dan complejidad al proceso de enseñanza. Y es que la enseñanza es más que la mera transmisión de algo, implica un proceso, una forma de intervención que intercede en el vínculo entre el aprendiz y el conocimiento. La transmisión es el propósito implícito dentro del proceso de enseñanza pero no lo reduce a ello.

A su vez, la acción o la intención de transmitir un conocimiento en sí misma no significa que se produzca un aprendizaje, o que ese aprendizaje sea el esperado por quien enseña. Siguiendo las teorizaciones de Alicia Camilloni, se entiende que la enseñanza incide sobre el aprendizaje de manera indirecta, mediante la actividad o proceso de aprendizaje del aprendiz. Entender el concepto de enseñanza como el proceso complejo que es, permite vislumbrar aquellas cuestiones que median entre el obrar de los docentes con la intención de transmitir un saber y que ese saber sea apropiado, asimilado y elaborado por el aprendiz. En las mediaciones que se dan en la distancia entre la acción docente y el aprendizaje de los estudiantes se encuentra el aspecto cognitivo consecuencia de los procesos psicológicos mediante los cuales los sujetos que aprenden intentan atender y retener, comprender, lograr una representación mental del saber y su asimilación a las estructuras cognitivas previas, y las diferentes experiencias culturales, la conformación social del aula y las formas mediante las cuales se comparte y se facilita el conocimiento

Es una posición común la de entender a la enseñanza como parte de un binomio «enseñanza-aprendizaje». Sin embargo cuando hablamos de enseñanza se debe entender que se trata de un concepto en sí mismo con sus propias complejidades. Como ya se mencionó anteriormente la enseñanza trae implícita la intención o la acción de transmitir conocimientos. Esta arista del concepto da cuenta acerca de la responsabilidad del rol docente

de articular y poner a disposición todas las estrategias posibles para fomentar el aprendizaje, y sobre la importancia de entender que no todos los estudiantes aprenden todo de la misma forma. En el acto de enseñar es necesario considerar las características particulares de los destinatarios de ese conocimiento, así como de los saberes a transmitir. Pensar la enseñanza como el intento de transmitir un cuerpo de saberes, donde la apropiación y elaboración de los mismos dependa de las actividades llevadas a cabo por el aprendiz, no quita el hecho de que él o la docente tengan compromiso sobre el aprendizaje de los destinatarios. Al contrario, permite vislumbrar la necesidad de quienes enseñan, de desplegar todas las estrategias posibles para que se produzca el aprendizaje, respetando necesidades y características diversas tanto de los estudiantes así como de los contenidos.

3.2 Procesos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto escolar

La enseñanza y el aprendizaje, no son procesos exclusivos de los seres humanos, pero sí es cierto que es la única especie que tiene la intención de transmitir saberes, que deliberadamente enseña, a cargo de profesionales especializados y en espacios específicos. Desde una perspectiva histórica, en la medida en que la división del trabajo y las estructuras sociales se fueron transformando, la instrucción de niños y niñas fue progresivamente separada de los ámbitos privados y/o familiares. Junto a la conformación de los Estado Nación y los avances tecnológicos, fue necesaria la creación de lugares especializados, para la formación de ciudadanos y trabajadores que el sistema económico, productivo y social requerían, lo que terminó por ser un factor clave en el desarrollo de la sociedad moderna como la conocemos hoy.

Lo hasta aquí expuesto es un breve resumen de lo que fue la conformación de la escuela como institución especializada en la enseñanza, y espacio donde se produce el aprendizaje por excelencia alrededor del mundo. Específicamente en Argentina, el surgimiento y la formación de la institución escolar trae imbricado características propias producto de la coyuntura política y social de la región y de la época. Sin bien, no es la idea de este trabajo realizar una revisión histórica de la institución, más si se considera necesario ahondar un poco en los orígenes de la misma para dar contexto a lo que sigue.

La formación de la escuela como institución significó la creación de un espacio con sus propias reglas con dispositivos cada vez más precisos, delimitados y estandarizados, con sistemas de evaluación y acreditaciones, en grupos segmentados, divididos por edad, donde el

conocimiento se espera que se adquiera progresivamente, y con el Estado como garante y administrador del contenido que se imparte. Los Estados constituyeron lo que debe enseñarse en normativas y en cuerpos teóricos, la educación se volvió obligatoria, pública y masiva. La escuela como dispositivo pedagógico dictaminó qué se debe enseñar, a quiénes y cómo, lo que debe ser enseñado, y a su vez acreditado, no sólo frente a la escuela sino que también frente a las demás instituciones. Es por todo ello que diversos autores se han detenido a analizar las particularidades que adquieren el aprendizaje y la enseñanza como procesos dentro del contexto escolar. Y es que en un espacio con tantas especificidades, estos procesos que son propios del ser humano, se hallan atravesados por las reglas de la institución que enmarcan cómo se enseña y cómo se aprende, atento a cada periodo histórico.

Dentro del campo de la educación y de la psicología educacional, son variadas las investigaciones y conceptualizaciones que procuran caracterizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un contexto particular como lo es el escolar, que implica a quienes se ven involucrados en él, alumnos y docentes, enmarcados en una dinámica específica de trabajo. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se hallan implícitos en las formas de trabajo que genera la escuela tienen un impacto específico en el desarrollo subjetivo de los estudiantes, totalmente distinto al aprendizaje que se produce en otros contextos, como por ejemplo el hogar, que si bien puede guardar cierta finalidad instructiva, obedece a otros objetivos y determinaciones distintas de las que se dan en el contexto escolar. A fines de respetar el lineamiento planteado en el apartado anterior donde se entiende a la enseñanza y al aprendizaje no como un binomio, sino como 2 procesos con características propias pero vinculados en una relación dialéctica, se procederá a hablar de ambos conceptos de manera diferenciada pero siempre en relación.

Entre algunos autores que analizan las particularidades del aprendizaje escolar, Baquero (2009) presenta los elementos constitutivos de la situación de aprendizaje. Se plantea entonces que dentro de este proceso es necesario un *sujeto que aprende*, un *objeto a ser aprendido*, y un *contexto* en el cual se lleva adelante dicho aprendizaje.

Para pensar en un “sujeto que aprende” es necesario atender y considerar los aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo de ese sujeto, sus estructuras de conocimiento y sus saberes previos, desde los cuales se acerca a los objetos, los interpreta y les asigna significado.

En cuanto al *objeto a ser aprendido* resulta necesario pensar en sus particularidades, dado que todo objeto conlleva cierta especificidad que debe ser tenida en cuenta a la hora de lograr su correcta apropiación. A su vez, el objeto, es un contenido a trabajar, y dependiendo del sujeto que aprende implica ciertas exigencias o dificultades específicas. Por lo tanto resulta de importancia, identificar y reconocer esas particularidades que hacen al objeto para que permita orientar al sujeto, que lo guíe. En la interacción entre un individuo y un *objeto de conocimiento*, se ven involucrados procesos y variables psicológicas, entre ellas la motivación o la disposición del sujeto para aprender, que impactan en las formas y maneras de aproximarse y apropiarse de los distintos saberes. Por último, el contexto, marco social y/o cultural también conlleva propiedades específicas, que pueden facilitar o entorpecer los procesos de aprendizaje que se desarrollen en dichos espacios.

A lo planteado por Baquero se entiende entonces que resulta necesario realizar un análisis y desandar las características de estos elementos constitutivos del proceso de aprendizaje, pero también de la interrelación que se genera entre ellos, cómo interactúan, con el impacto que tienen sobre los procesos psicológicos que se dan allí.

El trabajo escolar representa diferencias significativas en cuanto a las demandas de las capacidades y procesos cognitivos de los niños en comparación a los procesos que se desarrollan en contextos cotidianos. Es notoria la exigencia que presenta las particularidades del aprendizaje en contexto escolar en la atención por ejemplo, necesitando ser mucho más selectiva en comparación a las situaciones de exploración espontánea o en juegos de crianza (Calmels, 2004). En el contexto escolar se espera que el niño pueda filtrar o centrarse en lo que la escuela determina como relevante, aunque no represente algo significativo para el estudiante.

Las diferentes lecturas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la construcción del conocimiento en el contexto escolar señalan su carácter multidimensional, dado que se trata de un régimen específico que abarca delimitación de espacios y tiempos de trabajo, de contratos implícitos que enmarcan las relaciones sociales, las producciones de los sujetos y los procesos cognitivos de quienes se encuentran inmersos en él. Hablar del aprendizaje y la enseñanza en la escuela dice Bendesky (2001) significa hablar de actividades culturales organizadas donde se producen procesos de apropiación específicos de conocimiento establecidos en un diseño curricular, que desemboca en un tipo de aprendizaje particular, el

escolar. En la escuela se aprende a elaborar saberes y contenidos desde un lugar y un encuadre específico de trabajo.

Por otra parte, según Vigotsky (Ramos de Vasconcellos & Guimaraes Santana, 2004) el trabajo escolar consiste en que, “en la escuela, el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección”. Para Vigotsky, el vínculo entre el adulto y el sujeto que aprende es central. Es en el contexto escolar donde se genera una relación entre educador y estudiante y, como producto del encuentro aflora un vínculo donde está interrelacionado el conocimiento, el afecto, la confianza y las subjetividades de los participantes.

Desde esta perspectiva se explica el proceso de formación de conocimientos en el cual el docente tiene un lugar sumamente relevante. Este último es el mediador entre el medio –natural, social, cultural- y los niños, desempeñando un papel muy activo. El docente se constituye en mediador fundamental para potenciar posibilidades de desarrollo real, a través de su acción. Mientras tanto los niños y niñas, mediante acción del docente, no solo internalizan los símbolos de la cultura, y son transformados por ellos, sino que toman un rol activo, produciendo, y mediante producción es que el sujeto se vuelve a su vez transformador de la cultura.

Respecto a la enseñanza, es una práctica social institucionalizada orientada a metas producto de un consenso social respecto de lo que debe ser la educación (Terigi, 2013). Como se menciona anteriormente, incide sobre la vida de las personas a nivel subjetivo y a su vez en su carácter de práctica social institucionalizada, opera sobre el desarrollo de las naciones en lo cultural, tecnológico, y en la conformación y tejido social. La enseñanza colabora en la formación de un tipo de ciudadano, siendo ese ideal según la época el que da rumbo a las prácticas de enseñanza y selecciona contenidos.

Sin lugar a duda, en la cotidianeidad se producen un sinnúmero de aprendizajes. Vivir, interactuar y desenvolverse en el mundo implica reelaborar constantemente saberes. Los seres humanos reciben gran cantidad de información, logran destrezas, e internalizan valores, pero se trata de elaboraciones en las cuales el proceso no es deliberado, y muchas de las veces, sin comprender la importancia o los efectos de esos aprendizajes. Se produce un aprendizaje, pero no una intención deliberada de que se produzca un aprendizaje ni un intento de carácter

sistemático de transmitir un conocimiento. Y si bien, la enseñanza no es exclusiva de la escuela o de los ámbitos académicos, formales o no formales, es la escuela, como institución especializada en la transmisión de la cultura, donde la enseñanza adquiere un rol de especificidad. Es cierto que aprendemos a manejarnos en nuestro contexto inmediato mediante modelos a nivel estructura y la influencia sistemática que brindan los adultos y pares significativos, pero es a través de la Escuela donde la enseñanza toma forma de concepto y disciplina.

3.3 El juego en el Nivel inicial

Según la *Ley de Educación Nacional* 26.206 (2006), en su capítulo II, apartado dedicado exclusivamente al Nivel Inicial, establece que el mismo se trata de una unidad pedagógica, que abarca desde los 45 días de vida hasta los 5 años. A su vez se divide en Jardín Maternal, donde concurren los niños y niñas desde los 45 días hasta los 2 años, y Jardín de infantes, de 3 a 5 años, siendo obligatorios, por el momento solo sala de 4 y 5. Si bien las secciones se dividen por edad cronológica, existen otras formas organizativas alternativas y/o complementarias para la atención dentro del nivel como salas multiedades, plurisalas, o salas de juego, ludotecas.

De acuerdo con la normativa, el estado nacional tiene la responsabilidad de velar, supervisar, promover y facilitar el acceso al nivel, y la participación de los distintos actores sociales que involucran a la escuela, en pos de garantizar el derecho de las infancias a la educación, al cuidado, la salud y el desarrollo integral de estas. Es el estado quien tiene la responsabilidad de garantizar los objetivos propios del nivel plasmados en la ley, los cuales son los siguientes:

Artículo 20. Son objetivos de la Educación Inicial:

- 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.

(Ley 26.206, 2006, art. 20)

Observando los objetivos es que podemos desglosar de los mismos la importancia del Nivel en la formación de las infancias como sujetos, ciudadanos, involucrados en su comunidad. El mismo apunta al desarrollo integral y cuidado de las infancias. Pero por sobre todos los objetivos, el “D” en particular plantea una cuestión muy interesante. Este habla de “promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”.

Rosa Violante (2001) cuenta que enseñar en nivel inicial significa brindar conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura y cuidado. Habiendo hablado de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde un lugar más amplio, dichos procesos, en el nivel inicial cobran una impronta específica. Sumerge a docentes y niños en expresiones mutuas de afecto, donde se ayuda a sentir que el mundo es un lugar seguro, grato, que vale la pena explorar, e implica enseñar expresando y compartiendo los afectos, arrullos, abrazos, emociones, miedos, alegrías y por sobre todas las cosas, juegos. En el jardín se transmiten bienes simbólicos de la cultura, ofreciendo sostén y la disponibilidad corporal (Calmels,

2018); También implica mirar a los niños, con interés y atención para dar seguridad, confianza y acompañar respetuosamente los procesos exploratorios y lúdicos.

Enseñar en el nivel inicial implica atender las necesidades educativas de cada grupo en particular en forma situada y contextualizada para asegurar la centralidad de la enseñanza, ello requiere de actores institucionales que asuman la acción de enseñar, introducir a los alumnos al mundo cultural y simbólico, en este caso mediante el juego desde el aspecto didáctico y como contenido. Y jugar es un concepto que enmarca a las prácticas cotidianas en el jardín de infantes para garantizar los procesos de aprendizaje de los niños al mundo material y simbólico, al mundo de la cultura.

Retomando lo dicho por Rosa Violante, la autora ofrece una definición de la enseñanza propia del nivel, más específica. Esta dice que la enseñanza: “se refiere a todo el conjunto de acciones que despliega el docente para que los niños crezcan en un ambiente seguro y enriquecedor, que potencie el desarrollo en sus diferentes dimensiones (física, afectivo-social, cognitiva, lingüística, artística, etc.), al mismo tiempo que se les ofrezca el medio como un “universo a descifrar, construir, transformar” (Violante, 2018). Este posicionamiento implica pensar a los infantes no solo como individuos con procesos mentales internos, como muchas corrientes desde la psicología y la educación han planteado y estudiado, sino, en situación escolar, en contextos didácticos y por sobre todo dialécticos, con un entramado intersubjetivo complejo, para lograr una construcción del conocimiento ofrecido en la actividad escolar (Castorina, 2017)

La autora afirma que la enseñanza en la educación infantil reúne características específicas por contener propuestas teóricas sobre el qué y cómo enseñar a las infancias dentro del jardín “para pensar y organizar la enseñanza promoviendo una educación integral” (Violante, 2018). En su trabajo, Violante desarrolla y fundamenta sobre las maneras de enseñar a las infancias, organizando una serie de recomendaciones siguiendo la lógica del nivel, que responde a la concepción de qué, cómo y por qué enseñar. Dentro de dicho desarrollo teórico menciona que existen categorías que son “irrenunciables” a la hora de enseñar, que a su vez son pilares de la didáctica infantil. El Juego es uno de esos “irrenunciables” que señala la autora y explica que *“Considerar la centralidad del juego implica otorgarle un lugar central en el ámbito escolar, dado que para los niños y niñas resulta un modo sustantivo a través del cual aprenden en forma gratificante, intrínsecamente interesante y expandiendo las fronteras de sus repertorios de vida (...) El juego constituye*

así un contenido de alto valor cultural, y al mismo tiempo un medio para enseñar otros contenidos-núcleos de aprendizaje de otros campos de experiencias comprometidos en los verdaderos juegos. Estos tres primeros pilares (educación integral, globalización y centralidad del juego) responden a las preguntas de para qué y qué enseñar” (Violante, 2018).

Aunque a nivel nacional, todos los trabajadores de la educación deben regirse bajo los lineamientos generales de la Ley de Educación Nacional, cada provincia de la República Argentina dispone de un Diseño Curricular. Estos son corpus teóricos que engloban un marco de referencia para el desarrollo y planificación de los contenidos y actividades que se llevan a cabo en cada nivel. En ellos se establecen los contenidos, objetivos, estrategias de enseñanza y criterios de evaluación, y establecen los estándares mínimos de conocimiento a fines de garantizar una educación de calidad e inclusión. El mismo diseño del la provincia de Buenos Aires del año 2022 define que: “El Diseño Curricular es la expresión de un proyecto político-pedagógico y didáctico que orienta a docentes e instituciones para dar forma a las prácticas de enseñanza (Brailovsky, Labarta, Descalzo, 2022). Está constituido por una selección de saberes, experiencias y prácticas que son construcciones sociales provisionales que se nutren de conocimientos de campos epistemológicos heterogéneos; que van evolucionando y transformándose de acuerdo a los tiempos, a lo que reclama la sociedad como proyecto para las infancias; a los nuevos desarrollos de la investigación y en particular de la investigación didáctica y a las evaluaciones que realizan los equipos docentes en su propia experiencia de enseñanza, utilizando esos documentos.” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires [DGCyE], 2022)

El Diseño Curricular de Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires se halla dividido en áreas de enseñanza. Entre ellas el Juego tiene un apartado específico, cuyos lineamientos epistemológicos fueron escritos por la Licenciada en psicopedagogía, pedagoga, y docente universitaria Gabriela Valiño, y enuncian los tipos de juego dentro del nivel. Entre dichos lineamientos se define al juego como “una práctica cultural organizada a través de reglas implícitas o explícitas, que guían la participación social, las acciones, la selección y el uso de objetos en un marco imaginario.” (DGCyE, 2022) Como práctica cultural organizada, la misma adquiere variaciones, según la época histórica, y las comunidades y familias donde se desarrolla. Es por ello que el juego trae implícito el carácter de bien simbólico de la cultura dado que integra la reserva del patrimonio cultural de las comunidades y su contexto

histórico. A su vez se entiende como un derecho propio de las infancias de gran importancia para el bienestar subjetivo de niños y niñas, que impactan a nivel cognitivo y social, fomentando por ejemplo el desarrollo de la creatividad, la imaginación, los lazos sociales y los vínculos entre pares y con la comunidad.

El mismo Diseño explica la necesidad de posicionar al juego como un área de enseñanza basándose en que este es una actividad sociocultural. De ello se desprenden dos cuestiones, por un lado el hecho de que no existe un único tipo de infancia, por ende coexisten diversidad de experiencias de juego. Y por otro lado, el juego ofrece un espacio de intercambio con otros, e implica un proceso de aprendizaje en el que se ven involucrados distintos actores los cuales al menos uno, posee mayor dominio de la situación o conocimiento que los demás. Los distintos niveles de conocimiento de quienes se ven inmersos en el juego, ese encuentro con otros, son lo que generan una experiencia compartida que posibilita el desarrollo de niños y niñas.

Los tipos de juegos que el diseño define son los siguientes:

Juego dramático: El diseño define a este tipo de juego como: *“la recreación imaginaria del conocimiento social que niñas y niños han construido a través de su participación en situaciones cotidianas, experiencias culturales diversas y los aprendizajes que construyen en el jardín de infantes”* (DGCyE, 2022, pp. 236-237). El juego dramático se basa en la interdependencia de roles asumidos por los niños dentro de un escenario, donde se ponen en juego acciones, diálogos y gestos, en conjunto con el material de juego. La dinámica misma del juego es espontánea, a su vez que recupera el bagaje cultural de niños y niñas, dando lugar a multiplicidad de diálogos y narrativas, dentro de un marco que refiere a una situación social, el cual organiza al juego de manera implícita. Estos juegos pueden referirse tanto a un campo de lo real como ficcional. Este tipo de juego da muestra de la cosmovisión de una comunidad expresada en prácticas culturales que son representadas por quienes juegan.

Juego de construcción: Este tipo de juego implica la toma de decisiones, la selección de material y cantidad de piezas, así como la distribución de roles dentro del juego, en pos de la construcción de un objeto y/o estructura. El diseño curricular señala que de las cualidades más enriquecedoras que posee este tipo de juego se encuentran los desafíos para el pensamiento que representa el proceso de construir. Entre ellas se observa la organización del

espacio para construir, el estudio de los materiales de construcción que pueden ser de encastre o ensamble, objetos para apilar como cubos de madera, piezas que faciliten la construcción de estructuras más complejas, e incluso la fabricación de escenarios, que sumado a otros componentes pueden dar lugar a juegos de tipo simbólicos e incluso dramáticos. En el juego de construcción el material es central, ya que sin él se trata de otro tipo de juego, a su vez que organizan o guían el tipo de construcción y las acciones de los niños y niñas que juegan. *“Las características físicas y funcionales de los materiales de los juegos de construcción ofrecen posibilidades y limitaciones que operan como estímulo para la flexibilidad en la resolución de problemas y potenciales cambios en relación con el plan inicial”* (DGCyE, 2022, p. 239-240)

Juegos con reglas convencionales: Este tipo de juego se caracteriza por estructurarse mediante reglas explícitas, que son anticipadas, las cuales guían y delimitan los roles y participación de los jugadores y jugadoras, la meta del juego, las decisiones que se toman en el mismo, al mismo tiempo que permiten un margen de imprevisibilidad sobre los resultados. Este tipo de juego se divide en juegos de mesa, como aquellos que se juegan con cartas o fichas y tableros, y por otro lado se encuentran aquellos que implican el movimiento corporal, como los juegos de persecución, rondas o carreras. *“Es importante señalar que las reglas se van comprendiendo y aprendiendo en la práctica de cada juego. En los inicios de su enseñanza, la o el docente podrá dejar establecidos dos o tres aspectos centrales del mismo, pero es en la dinámica de los juegos que niñas y niños comprenden el sentido de la alternancia de turnos, el valor de los materiales para cada una o uno y los criterios para anticipar resultados.”* (DGCyE, 2022, p. 244-245).

3.4 El juego desde la perspectiva psicológica

3.4.1 El juego vehículo de afectos, vínculos y construcción subjetiva

Desde las primeras teorizaciones psicológicas sobre el juego, el psicoanálisis ha planteado que a través de la actividad lúdica no solo se recrean situaciones placenteras, sino que también se elaboran experiencias dolorosas. En *Más allá del principio de placer*, Freud (1920) analiza el conocido “juego del carretel”, donde un niño de 18 meses repetía la acción de lanzar un carretel atado a un hilo fuera de su campo visual y luego hacerlo aparecer. Este juego le permitió al infante tramitar simbólicamente la angustia por la ausencia materna,

representando separaciones y reencuentros dentro de un marco lúdico y controlado. Según esta perspectiva, el juego se convierte en un espacio de proyección donde el niño canaliza afectos y conflictos en objetos manipulables, sin poner en riesgo sus vínculos primarios.

Antes de vincularse con objetos externos, el bebé inicia su exploración lúdica con su propio cuerpo. Las acciones como llevarse las manos a la boca o jugar con los pies constituyen formas tempranas de auto exploración, fundamentales en el proceso de constitución del yo. Esta actividad lúdica se extiende hacia los vínculos primarios mediante juegos compartidos como “tortita de manteca”, que implican interacción corporal y afectiva con el adulto. En este sentido, Rivière (2003) introduce el concepto de *juegos circulares primarios*, definidos como aquellas interacciones lúdicas iniciales entre el adulto y el bebé que, como el juego de esconderse y aparecer, favorecen la construcción de la intersubjetividad y la emergencia de las capacidades comunicativas. Estas experiencias se caracterizan por la alternancia de turnos, la previsibilidad y el disfrute compartido, configurando un entorno afectivo seguro que facilita la apropiación del lenguaje y la interacción social.

Profundizando en esta línea, Calméls (2004) introduce el concepto de *juegos de crianza*, concebidos como interacciones lúdicas entre adultos e infantes que constituyen condiciones básicas para el desarrollo infantil. Desde su enfoque psicomotriz, el autor clasifica estos juegos en tres tipos: juegos de sostén, de ocultamiento y de persecución. Los juegos de sostén implican contacto físico directo y son fundamentales para desarrollar confianza, seguridad y vinculación afectiva. Los juegos de ocultamiento, como el clásico “estoy/no estoy”, permiten al niño elaborar simbólicamente la ausencia y consolidar la noción de permanencia del objeto. Finalmente, los juegos de persecución estimulan el desarrollo motor y favorecen el vínculo a través del movimiento compartido. Todos ellos representan dispositivos esenciales para la construcción del yo corporal, el desarrollo emocional y la socialización, siendo prerequisites fundamentales para el lenguaje y la imaginación. Los aportes realizados por Daniel Calméls desde el campo de la psicomotricidad, particularmente a través del concepto de *juegos de crianza*, pueden ser comprendidos en sintonía con la mirada desarrollada por D.W. Winnicott. Aunque Calméls se ubica teóricamente desde la psicomotricidad, sus propuestas se entrelazan con la concepción psicoanalítica del juego como escenario privilegiado para la construcción del yo, la tramitación de afectos y el desarrollo de la subjetividad.

Winnicott (1971) introduce el concepto de *espacio potencial*, una zona intermedia entre la realidad interna y externa, generada en la interacción temprana con el cuidador primario. Este espacio, subjetivo pero en contacto con lo real, constituye el escenario en el cual el niño puede explorar, transformar y apropiarse del mundo. Para el autor, el juego se sitúa en este espacio potencial, permitiendo ensayar situaciones, experimentar creatividad y consolidar la identidad. “El juego es la zona intermedia entre la realidad psíquica interna y el mundo exterior compartido. [...] Es aquí donde comienza la experiencia cultural, y es también donde se encuentra la vida creativa” (Winnicott, 1971, p. 60). Así, el juego no solo facilita la transición de la dependencia hacia la autonomía, sino que se configura como un medio esencial para la creatividad, la construcción del yo y el vínculo saludable con la realidad externa.

Tanto el enfoque psicomotriz como el psicoanalítico reconocen el papel fundante de los vínculos tempranos en el desarrollo del aparato psíquico. En ese sentido, los juegos de crianza se desarrollan en el seno de las interacciones con los adultos significativos, y constituyen experiencias esenciales para el crecimiento emocional y corporal del niño (Calméls, 2004). Esta perspectiva dialoga estrechamente con la teoría psicoanalítica, donde el juego se considera una vía de expresión simbólica a través de la cual el niño reelabora experiencias internas y vinculares, tal como se observa en el “juego del carretel” propuesto por Freud (1920).

Asimismo, el énfasis puesto por Calméls en el cuerpo como mediador de la relación y del aprendizaje emocional se articula con los planteos de Winnicott (1971) sobre el *espacio potencial*: un área intermedia entre la realidad interna y externa, donde el juego se convierte en el escenario ideal para la creatividad, la experimentación segura y la formación de la identidad personal. Desde ambas miradas, el juego cumple una función estructurante del psiquismo infantil, permitiendo al niño ensayar modos de estar en el mundo, tramitar angustias y anticipar situaciones para las que aún no se encuentra preparado en la realidad concreta.

El juego, en tanto prácticas corporales, afectivas y simbólicas, constituyen una manifestación concreta de cómo el juego opera como dispositivo de subjetivación. La coincidencia entre estas dos perspectivas reafirma la idea de que el juego es mucho más que una actividad placentera o espontánea: es una experiencia fundante, un lenguaje originario donde el niño se construye como sujeto en vínculo con el otro y con el mundo que lo rodea

3.4.2 El posicionamiento constructivista y los aportes de Jean Piaget sobre el juego en el desarrollo infantil

Desde la perspectiva constructivista del desarrollo infantil, el juego no es solo una actividad recreativa, sino una herramienta fundamental en la construcción del conocimiento. Jean Piaget, epistemólogo suizo y figura central del constructivismo, aportó una visión revolucionaria al entender el juego como una manifestación cognitiva que refleja los procesos internos de adaptación y evolución del pensamiento infantil. Para Piaget, el juego no es una simple actividad secundaria, sino un mecanismo mediante el cual el niño asimila y acomoda la realidad, en un constante proceso de equilibrio entre la experiencia externa y las estructuras internas del pensamiento (Piaget, 1951).

El aporte teórico de Piaget al campo de la psicología infantil se plasma en su clasificación evolutiva del juego, la cual establece una estrecha relación entre los tipos de juego y los estadios del desarrollo cognitivo. En primer lugar, el juego de ejercicio o juego funcional corresponde al estadio sensorio-motor (desde el nacimiento hasta aproximadamente los 18 meses). En esta etapa, el placer se origina en la repetición de acciones motoras simples, las cuales permiten al infante estructurar sus primeros esquemas de acción. El cuerpo es la principal herramienta de conocimiento, y el juego se convierte en una vía para la exploración activa del entorno (Piaget, 1951).

A medida que el desarrollo cognitivo progresa, emerge el juego simbólico, característico del estadio preoperatorio (aproximadamente desde los 18 meses hasta los 6-7 años). En este periodo, el niño es capaz de representar objetos o situaciones ausentes mediante la ficción, lo que implica la presencia de una imagen mental que posibilita el uso de símbolos. El juego simbólico permite la transformación de la realidad, brindando al niño una herramienta para elaborar emociones, reducir tensiones y ensayar roles sociales (Piaget, 1951). Por ejemplo, el acto de simular que se duerme con una almohada imaginaria pone de manifiesto la capacidad de interiorización de experiencias a través de la representación simbólica.

Finalmente, Piaget identifica el juego de reglas, vinculado al estadio de las operaciones concretas (a partir de los 7 años). En esta etapa, el niño comienza a comprender y respetar normas compartidas, lo que implica un avance en la descentralización del pensamiento y una creciente consideración por el otro. Inicialmente, las reglas son vividas

como absolutas; sin embargo, con el desarrollo cognitivo, estas se tornan más flexibles y negociables. Este tipo de juego supone la consolidación de habilidades sociales como la cooperación, la empatía y la toma de perspectiva (Piaget, 1935).

Es importante señalar que la clasificación de Piaget tenía como objetivo fundamental describir la evolución de las estructuras cognitivas desde una perspectiva genética, es decir, centrada en el origen y desarrollo del pensamiento. No obstante, sus aportes trascendieron el campo de la psicología y fueron adoptados por el ámbito educativo, donde se utilizaron durante décadas como marco explicativo del valor pedagógico del juego. Desde esta mirada, el juego espontáneo era alentado por los docentes, aunque a menudo se lo entendía como una actividad paralela a la enseñanza formal, útil para la descarga motriz, la expresión emocional o como momento de transición entre otras actividades estructuradas (Brougère, 1995).

Sin embargo, una lectura más profunda de la propuesta piagetiana invita a pensar el juego como una estrategia esencial para el aprendizaje significativo, al permitir que el niño construya activamente su conocimiento a través de la exploración, la representación simbólica y la interacción con los otros. El posicionamiento constructivista reconoce al niño como un sujeto activo, cuyas experiencias lúdicas constituyen un medio privilegiado para el desarrollo de sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales (Cassasa, 2010). En este sentido, el rol del docente debe pasar de ser un simple facilitador del juego espontáneo a un mediador que planifica y enriquece las situaciones lúdicas, con el objetivo de potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel inicial.

3.4.3 El juego desde la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky

Desde el enfoque sociocultural, el juego adquiere un valor central en los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil. Lev Vygotsky, uno de los principales referentes de esta corriente, concibe el juego no solo como una fuente de placer, sino como una actividad fundamental que refleja y propicia el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. A diferencia de otras miradas que privilegian los aspectos individuales del desarrollo, la teoría vygotskiana sitúa al sujeto en un entramado de interacciones sociales y culturales que modelan sus aprendizajes, siendo el juego una de las formas privilegiadas de acceso a la cultura.

Vygotsky (2000) sostiene que el juego infantil posee una cualidad única: se trata de una actividad consciente y voluntaria que nace de una necesidad interna del sujeto, pero que se estructura según reglas sociales y significados compartidos. Aunque muchas actividades generan placer en los niños, el juego tiene la particularidad de articular lo subjetivo con lo cultural, permitiendo al infante actuar simbólicamente sobre el mundo. En palabras del autor, el niño otorga a los objetos significados subjetivos, creando una situación imaginaria donde se separan significantes y significados. Este tipo de actividad se convierte en un espacio de transición entre el pensamiento concreto y las operaciones mentales más complejas.

Desde esta perspectiva, el juego infantil se caracteriza por dos elementos esenciales: la creación de una situación imaginaria y la existencia de reglas que organizan dicha situación (Vygotsky, 2000). Lejos de ser una actividad caótica o meramente espontánea, el juego implica un alto grado de estructuración simbólica y cognitiva, lo cual lo convierte en un factor clave para el desarrollo. A través del juego, el niño participa de situaciones que, aunque ficticias, requieren comportamientos socialmente regulados, lo que favorece la interiorización de normas, roles y significados culturales.

La teoría sociocultural también identifica tres etapas sucesivas del juego. En primer lugar, el juego con objetos aparece en la primera infancia y se relaciona con la exploración sensoriomotriz del entorno. Estas actividades permiten al niño desarrollar habilidades perceptivas y motoras básicas, así como también sentar las bases para la organización interna mediante la imitación y la observación de modelos adultos (Sarlé, 2015). En segundo lugar, los juegos constructivos implican una planificación más consciente de la acción, donde el niño comienza a desplegar modelos mentales y a vincular sus actividades con objetivos concretos, expresando una mayor relación con los valores y prácticas de su cultura. Finalmente, en los juegos reglados, el niño incorpora saberes sociales, reglas explícitas y habilidades cognitivas más elaboradas, lo que requiere de razonamiento, estrategia y cooperación. Este tipo de juego promueve el desarrollo de la lógica y el pensamiento abstracto, consolidando comportamientos superiores en un contexto lúdico (Sarlé, 2015).

Uno de los conceptos fundamentales de la teoría vygotskiana es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como la distancia entre el nivel de desarrollo real (lo que el niño puede hacer por sí mismo) y el nivel de desarrollo potencial (lo que puede hacer con la ayuda de un otro más competente). En este marco, el juego no solo es una forma de expresión cultural, sino también un dispositivo pedagógico poderoso que permite al niño avanzar hacia

niveles más complejos de comprensión y desempeño. Según Baquero (2009), “el juego parece estar caracterizado en Vygotsky como una de las maneras de participación que tiene el niño en la cultura” (p. 143), dado que en él se ensayan comportamientos y situaciones que el niño aún no domina en la vida real, pero que puede ejecutar en contextos lúdicos por su carácter anticipatorio y preparatorio.

En este sentido, el juego es productor de ZDP: al jugar con un par más experto o con un adulto que acompaña y guía el proceso, el niño puede resolver problemas y asumir roles que, sin ese apoyo, no podría alcanzar. Esta idea se articula con el concepto de andamiaje (Bruner, 1986), según el cual el aprendizaje ocurre cuando un sujeto más competente colabora con otro en forma gradual, ajustando la ayuda a sus necesidades e intereses. De este modo, el juego se convierte en motor del desarrollo infantil y en una herramienta clave para la enseñanza, ya que permite aprender en la acción y desde el deseo.

Los diseños curriculares contemporáneos retoman esta concepción sociocultural del juego, reconociendo al mismo como una actividad estrechamente ligada al contexto de pertenencia y a la mediación docente. La intervención del adulto, lejos de limitar la espontaneidad lúdica, puede potenciar al proponer desafíos adecuados, enriquecer las situaciones de juego y favorecer el pasaje hacia formas de pensamiento más complejas. En consecuencia, el juego en la educación inicial debe ser entendido no como un “recreo” entre aprendizajes, sino como un modo privilegiado de aprender y desarrollarse.

4. Método

4.1 Diseño de estudio

Para el presente trabajo se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativo con un diseño de teoría fundamentada. La investigación empírica cualitativa con diseño de teoría fundamentada es un enfoque metodológico que busca desarrollar teorías a partir del análisis sistemático de los datos recolectados. Fue propuesta por Glaser y Strauss en 1967 como una alternativa inductiva a los métodos tradicionales de investigación. Su principal característica es que la teoría emerge progresivamente a medida que se analizan los datos, en lugar de partir de hipótesis preconcebidas. Para ello, se emplea un proceso de codificación que incluye fases como la codificación abierta, axial y selectiva, según el modelo de Strauss y Corbin (1990).

Además, se utiliza el muestreo teórico, donde los participantes se eligen conforme a la necesidad de saturar las categorías emergentes. La comparación constante es otra técnica clave, pues permite identificar patrones y relaciones entre los datos. Kathy Charmaz (2006) propuso una versión constructivista de la teoría fundamentada, enfatizando la influencia del investigador en la construcción del significado. Este enfoque es ampliamente utilizado en ciencias sociales, educación y salud para comprender fenómenos complejos desde la perspectiva de los participantes. Su flexibilidad y capacidad de generar teorías basadas en la realidad empírica la convierten en una herramienta valiosa en la investigación cualitativa

4.2 Participante-muestra

La selección de los participantes de este estudio se llevó a cabo mediante la elección de 12 personas, trabajadores de la educación que desarrollen su tarea específicamente en el Nivel inicial, ejerciendo en la localidad de San Miguel, Moreno y José C. Paz, Buenos Aires, Argentina.

Como criterios de inclusión se consideró que los participantes sean docentes Profesores de nivel inicial recibidos, Profesores de educación física que trabajan en el nivel, miembros del Equipo de Orientación Escolar, y profesores de los Institutos de Formación Docente, que se desempeñen en las localidades de San Miguel, Moreno y José C. Paz. Se pensó en trabajadores de la educación que hayan tenido experiencia directa con los grupos, incluyendo educadores comunitarios, Maestros de Sección, preceptores, cargos jerárquicos como Directivos e Inspectores, y Profesores que actualmente se desempeñen en la formación de docentes del nivel (ISFD). A su vez se ponderó que tengan un mínimo de 1 año de antigüedad laboral y/o de experiencia de trabajo en sala.

En cuanto a criterios de exclusión, se tomó en cuenta aquellas personas que aún no se han recibido o tengan título en trámite, así como quienes tengan menos de 1 año de trayectoria laboral en el Nivel.

4.3 Instrumento

Para el presente trabajo se recolectaron datos a través de la técnica de entrevistas semiestructuradas -semidirigidas- a los participantes, pautadas con anticipación, mediante la modalidad virtual. Las mismas tuvieron un tiempo de duración de 1 hora aproximadamente.

El instrumento de recolección de datos será la guía de la entrevista que contendrá ejes temáticos de acuerdo a los objetivos específicos de investigación con preguntas abiertas.

4.4 Procedimiento

Las entrevistas se realizaron en modalidad virtual, a través de la plataforma de Google Meet. En primer lugar se contactó a los primeros participantes mediante WhatsApp y la mensajería privada de Instagram, para conversar acerca de la presente investigación, y si estaban interesados en participar de las entrevistas. Se utilizó la técnica *bola de nieve* método de muestreo utilizado en investigaciones cualitativas, que se basa en un proceso en el cual los primeros participantes de la investigación remiten a nuevos sujetos que cumplen con los criterios de inclusión (Noy, 2008)

Para llevar a cabo las entrevistas se realizaron una guía de preguntas con las cuales se organizaron los ejes temáticos con el fin de indagar sobre los objetivos de la investigación, otorgando margen para la indagación y la repregunta. Se solicitó permiso para la grabación de las entrevistas y se aseguró a los participantes el anonimato y confidencialidad de las mismas.

El análisis de datos se realizó mediante un enfoque de análisis de contenido. Para ello, las entrevistas fueron transcritas íntegramente y luego analizadas a través de un proceso de codificación sistemática, con el objetivo de reconocer patrones, identificar recurrencias y organizar la información en categorías relevantes. Esta metodología permitió construir una interpretación profunda del material recogido, favoreciendo la detección de sentidos emergentes en el discurso de las personas entrevistadas.

4.5 Utilización del consentimiento informado y explicitación del contenido del mismo

El consentimiento informado se presentó de manera digital previo a realizar la entrevista, el mismo fue enviado en un documento Word vía Mail el cual debían completar con sus datos pertinentes accediendo a participar en la presente investigación. De esta manera se constató que cada participante leyó y aceptó el mismo antes de acceder a la reunión en Meet para realizar la entrevista, informando el propósito de la investigación, la voluntariedad de su participación, la confidencialidad de los datos y su derecho a desistir en cualquier momento.

5. Resultados

A continuación se presentan los resultados según las dimensiones abordadas en la entrevista:

El juego como eje central en la enseñanza y aprendizaje del nivel inicial

Se le preguntó a los entrevistados acerca del rol del juego en su práctica pedagógica, evidenciándose que la totalidad de la muestra destaca la centralidad del juego en las prácticas pedagógicas cotidianas, así mismo la potencia del juego como forma privilegiada de aprendizaje en la infancia. Tal como menciona la entrevistada número 9: *“jugando se aprende desde donde lo mires, se aprende lenguaje, conductas, reglas sociales, vinculares, emocionales, se aprende a manejar la frustración, es un aprendizaje in situ, que transforma”*, enfatizando así el carácter integrador del juego respecto a otras áreas del conocimiento

La totalidad de los entrevistados destacan la importancia del juego en el proceso de aprendizaje en el nivel inicial, como estrategia pedagógica para “enseñar otros contenidos”, así como contenido en sí mismo, con objetivos y aprendizajes propios. En relación a esto el entrevistado número 5 expresa *“Un juego de lotería por ejemplo, el chico tiene que saber cómo se juega a la lotería, cuales son las reglas, después de que sabe jugar, ahí si la lotería puede pasar a ser una estrategia para aprender los números. Pero como docente no puedo enseñar los números si primero no enseño a jugar. Y después de que el chico sabe jugar ese juego puedo usarlo como estrategia. No sirve el juego como estrategia si primero no enseño a jugar.”*.

La mayoría de los entrevistados señalan que no alcanza con “dejar jugar” a los niños y niñas, sino que es imprescindible generar escenarios propicios, seleccionar materiales adecuados, acompañar los procesos e intervenir pedagógicamente. La entrevistada número 6 lo expresa con claridad al afirmar que *“el juego se aprende y a jugar se aprende”*, remarcando la necesidad de planificar, intervenir y sostener situaciones lúdicas significativas desde el rol docente. En este sentido, el juego no queda relegado a un momento recreativo o espontáneo, sino que se integra de manera transversal en las planificaciones, ocupando un lugar prioritario en la jornada escolar.

A su vez, más de la mitad de los entrevistados señalan que las condiciones actuales en las cuales se desarrollan las infancias imponen nuevos desafíos a la enseñanza del juego. Las

docentes observan que muchas niñas y niños ingresan al jardín con escasa experiencia lúdica previa, producto de múltiples factores sociales y culturales: el avance de las tecnologías, el encierro, la falta de adultos disponibles para jugar, la disminución de los espacios comunitarios y el tiempo compartido con pares. Frente a este escenario, la escuela se posiciona como el principal (y muchas veces único) espacio de socialización lúdica, lo que refuerza aún más la necesidad de enseñar a jugar. La entrevistada número 7 refiere que *“las infancias hoy necesitan que les enseñemos a jugar. Les damos bloques o disfraces a los chicos y no saben muy bien qué hacer con eso, porque hoy en día no hay mucha experiencia de juego previo a cuando llegan al jardín. La escuela tiene que ser un escenario permanente de oportunidades para el juego porque el juego transforma realidades”*.

Más de la mitad de la muestra señala que el juego no solo permite enseñar contenidos académicos, sino que habilita aprendizajes vinculados al desarrollo emocional, vincular y social. La entrevistada número 12 comenta: *“El juego enseña a hablar, a mirar, a vincularse con lo emocional. El juego tiene reglas, se asumen roles que hay que respetar, se aprende a manejar la frustración.”*. Al mismo tiempo, se destaca el lugar del cuerpo en el aprendizaje y el poder transformador de lo vivencial. Las docentes sostienen que los aprendizajes que “pasan por el cuerpo” y por la experiencia lúdica son los que realmente se interiorizan y perduran. En este sentido, se remarca que el juego no es accesorio ni decorativo, sino constitutivo de la forma en que las infancias conocen, exploran y se apropian del mundo.

En síntesis, los testimonios analizados dan cuenta de una fuerte convicción respecto al valor del juego como eje estructurante de la enseñanza en el nivel inicial. Lejos de entenderlo como una pérdida de tiempo o una actividad secundaria, las docentes lo colocan en el centro de la escena pedagógica, reconociendo su potencia formativa, subjetivante y socializadora.

Tipos y formatos de juego en el nivel inicial

Se le preguntó a los entrevistados acerca de los distintos tipos de juego presentes en el Jardín de infantes, y si hay juegos que favorecen más el aprendizaje que otros, dando como resultado una perspectiva rica en matices y experiencia. La totalidad de la muestra asegura que es importante planificar variedad de propuestas lúdicas, ya que ello enriquece las prácticas pedagógicas, y amplía las posibilidades de aprendizaje y expresión para niños y

niñas. Así mismo la totalidad de los entrevistados reconoce que planifica las propuestas lúdicas en función del objetivo pedagógico

El total de los entrevistados asegura que es fundamental que las planificaciones contemplen diversidad de juegos: juegos de construcción, juegos reglados, juegos visomotores y, especialmente, el juego dramático. En relación al Juego Dramático, más de la mitad de los entrevistados señala que es la propuesta más desafiante tanto para niños y adultos, y al mismo tiempo la más enriquecedora. Este último requiere de una intervención docente más activa, ya que implica no solo ofrecer los recursos materiales adecuados, sino también construir junto a los niños los escenarios sociales y asumir roles desde los cuales realizar un “como si”. Lejos de ser una actividad espontánea sin dirección, el juego dramático necesita del acompañamiento del docente, que se disponga a jugar, a crear, a escuchar lo que emerge en la escena lúdica. A esto la entrevistada número 2 cuenta: *“para mi es el más interesante porque es en donde más afloran un montón de vivencias del niño donde uno las puede escuchar y donde se pone el juego no solo la subjetividad propia del niño sino las experiencias y el marco socio cultural de ese niño”* Además, se resalta la característica de ser un espacio privilegiado para la construcción de la identidad, ya que en el juego se asumen roles, se ponen en práctica e interiorizan normas sociales, se elabora la realidad y se ensayan realidades posibles.

También se reconoce el valor de otros juegos según los objetivos pedagógicos. La mitad de la muestra comenta que utilizan los juegos de construcción (bloques de madera, dakis, bloques de encastre) y juegos de reglas convencionales motores (“oso dormilón”, “la bruja de los colores” “pato patudo”) sobre todo en las salas de niños más pequeños (3 y 4 años) ya que los juegos reglados permiten trabajar el respeto por las normas, la espera de turnos y favorecen el contacto con el mundo y con los otros desde el cuerpo, mientras que los juegos de construcción estimula la planificación y la anticipación, la división de tareas o roles y la creación de escenarios que pueden desembocar en juegos de carácter simbólico. Por otro lado se estila más utilizar juegos de reglas convencionales como el “memotest” o el “Ludo” a fin de estimular la memoria, la concentración o el lenguaje.

En más de la mitad de las entrevistas, luego de plantear que se planifica el juego en función de lo que se busca enseñar, se insiste en que es necesario enseñar a jugar primero, para luego sí utilizar esos juegos como estrategias de enseñanza. Al mismo tiempo la totalidad de la muestra remarca enfáticamente que a diferencia de años anteriores los niños

llegan al jardín con una menor experiencia de juego, lo que genera la necesidad de dedicar más tiempo y acompañamiento para que el juego se sostenga. En relación a esto la entrevistada número 8 cuenta que: *“Ya no alcanza con tirar bloques o armar sectores como se hacía hace 20 años atrás. Muchos niños no saben qué hacer en esos espacios, van de un sector a otro sin sostener el juego, y ahí es donde se vuelve imprescindible la figura de la docente como mediadora y promotora del juego”*.

En este sentido, más de la mitad de los entrevistados señalan que no todos los niños disfrutan ni aprenden de los mismos juegos, por lo que es clave que exista una propuesta variada que contemple los intereses, las necesidades y las posibilidades de cada grupo. La entrevistada número 3 refiere que *“Enseñar a jugar no es una tarea homogénea, sino que requiere de sensibilidad, observación y creatividad para acompañar los diferentes ritmos y modos de entrar al juego. El juego es una forma de estar y habitar el jardín, y cada tipo de juego ofrece una puerta distinta hacia el aprendizaje y el desarrollo”*

Relación entre juego y desarrollo integral en la infancia

A lo largo del análisis de las entrevistas, emergen múltiples vínculos entre la experiencia lúdica y el desarrollo integral de las infancias. La totalidad de la muestra coincide en señalar que el juego no solo es una actividad placentera y espontánea, sino que constituye una vía privilegiada para el despliegue de todas las dimensiones del desarrollo infantil: la cognitiva, la emocional, la corporal, la social y la simbólica.

En primer lugar, aparece con fuerza la idea del juego como espacio de elaboración emocional. La entrevistada número 5 afirma: *“dicen con el juego lo que no pueden decir con palabras. Cuando Juegan expresan miedos, deseos, preocupaciones y alegrías.”* En ese sentido, el juego permite procesar vivencias, resignificarlas y, muchas veces, encontrar recursos internos para afrontarlas. El jardín se transforma así en un entorno seguro donde lo simbólico permite tramitar lo real.

Desde lo corporal, el juego es también una forma de explorar y habitar el propio cuerpo y el espacio compartido, favoreciendo el desarrollo de la motricidad, la coordinación, la conciencia corporal y el vínculo con los otros. Las propuestas lúdicas corporales —como las rondas, las carreras, el baile, el escondite o el teatro— permiten que los niños y niñas se

apropien de su movimiento, aprendan a cuidar su cuerpo y el de sus compañeros, y expresen emociones a través de él. El entrevistado número 7 Refiere: *“cuando trabajamos expresión corporal, uso mucho el juego “el oso dormilón” y ahí se trabaja algo del refugio, de lo que es un lugar seguro de lo que es la amenaza del cuerpo del otro en la presencia, también la posibilidad del escondite, en relación a cuando estoy corriendo. Después el juego de “las estatuas” o “simón dice”, construir en el propio cuerpo, construir posturas, construir movimientos, formas grupales, cual es el sentido de la ronda, de los pequeños circuitos o recorridos, o los desplazamientos por el piso, y después algunos que tienen que ver más con la relajación más que un juego es una propuesta de vuelta a la calma después de haber activado el cuerpo después de tanta excitación psicomotriz”*.

En lo social, el juego permite poner en práctica normas y reglas, se ensayan roles, se experimentan vínculos y se construye el “nosotros”. La totalidad de los entrevistados señala que a través del juego niños y niñas aprenden a esperar turnos, a resolver conflictos, a ponerse en el lugar del otro y a encontrar formas creativas de colaboración y resolución de conflictos. Es en esos intercambios donde comienzan a internalizar normas sociales y cooperación, fundamentales para la vida en comunidad.

En cuanto al plano cognitivo, más de la mitad de los entrevistados destaca que el juego fomenta y estimula la atención, la memoria, el lenguaje y la planificación. La entrevistada número 9 señala: *“De todos los juegos aprendemos pero hay algunos que son mejores para algunas cuestiones que otros, como por ejemplo el “memotest” agiliza la memoria o el “dígalos con mímica” es muy interesante para trabajar algunas cuestiones del lenguaje”*

Finalmente, el juego aparece como sustrato de la imaginación, la creatividad y la construcción simbólica. Es en él “como si” donde las infancias crean mundos, transforman objetos, inventan personajes y se ensayan como sujetos activos. La totalidad de los entrevistados remarcan que esta dimensión simbólica del juego es clave para la formación de la identidad, ya que permite explorar posibilidades, asumir roles diversos y experimentar formas de ser que tal vez en la vida real no se permiten o no se animan a expresar.

De este modo, las entrevistas realizadas ponen de relieve que el juego no es un recurso didáctico más, sino un dispositivo integrador del desarrollo infantil, que permite

pensar al niño en su totalidad: cuerpo, mente, emociones, vínculos y cultura. Lejos de fragmentar, el juego enlaza, potencia y da sentido.

Aprender a jugar

Se les preguntó a los entrevistados si consideraban que jugar es una capacidad nata de los niños o si a jugar se aprende. La totalidad de la muestra afirma que jugar no es una capacidad dada, sino una práctica que se aprende, se construye y se enriquece en interacción con otros. Cuando se les consultó el porqué, más de la mitad de los entrevistados coinciden en que, si bien el juego tiene una dimensión espontánea y creativa que brota naturalmente en la infancia, es necesaria la presencia de un otro par o adulto que enseñe. La entrevistada número 8 afirma: *“El niño puede tener mil juguetes pero si no hay otro con quien vincularse a partir de esos juguetes, no sabe qué hacer con ellos, los explora y queda en esta cosa manipulatoria donde en realidad se cansa de uno, pasa al otro sin la capacidad de simbolizar.”*

En consonancia con ello, la entrevistada número 10 comenta: *“Los juegos obedecen a cargas culturales propias del contexto al que pertenecen, por ejemplo los juegos en los que los niños imitan a los padres, como por ejemplo arreglar cosas o jugar a cocinar son aprendizajes en situación, por imitación, pero no sucede solitario.”*

Este aprendizaje no se limita al plano individual, sino que se extiende al plano social. La totalidad de los entrevistados destaca que aprender a jugar también implica aprender a compartir, a negociar, a respetar turnos, a coordinar con otros, a ceder, a escuchar y a sostener el vínculo dentro del espacio lúdico. Todo esto se construye progresivamente, en una suerte de “alfabetización lúdica” que se va dando en comunidad, con el acompañamiento adulto pero también con el ejemplo y la interacción entre pares.

Más de la mitad de los entrevistados mencionan que en contextos donde hay menos tiempo adulto disponible, o escasa posibilidad de jugar en casa, llegan niños con poca experiencia de juego. También afirman que es el jardín de infante el que asume una función central, no solo como espacio educativo, sino como territorio de juego por excelencia, que ofrece materiales, tiempo, disponibilidad emocional, y una mirada sensible que no juzga ni apura, sino que invita a jugar con otros y a través del cuerpo, el deseo y la palabra.

Se pone en valor también la dimensión cultural del juego: los niños aprenden a jugar en una comunidad determinada, con sus formas particulares de habitar lo lúdico. La totalidad de los entrevistados relatan cómo se trabaja con juegos tradicionales o canciones de sus familias y comunidades, y cómo esos saberes se ponen en común en el aula. Aprender a jugar también es aprender a compartir lo que traigo y a descubrir lo que traen los demás, en una lógica de intercambio. En este sentido la entrevistada número 11 cuenta: *“aprender a jugar es una experiencia pedagógica y afectiva. No se trata de enseñar “cómo se juega” en un sentido normativo, sino de favorecer las condiciones para que cada niño encuentre su modo de jugar, su voz, su forma de habitar el mundo en conjunto con otros. En ese aprendizaje, toda la comunidad educativa, docentes y familia, cumplen un rol esencial.”*

Mediación del adulto en el juego

Se consultó a los entrevistados acerca del rol docente como mediador en el juego, a lo que el total de los entrevistados señalan la importancia de la presencia del adulto, no solo “enseñando a jugar” desde un rol directivo, sino interviniendo en las situaciones de juego, escuchando, acompañando e invitando a jugar a los niños. El total de la muestra coincide en que es justamente la mediación del adulto lo que permite que el juego crezca, se complejice y se transforme en una verdadera experiencia de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el rol del adulto no es el de controlar ni guiar desde afuera, sino el de habilitar un espacio de creación compartida, de sostén emocional y de escucha activa. El entrevistado número 7 comenta: *“ Es muy importante sentarse a jugar con los chicos. A veces porque aprenden desde la imitación o para ayudar a organizar la escena, intervenir cuando se pelean por algún juguete o el material, proponer un nuevo personaje. Pero también hay momentos en los que la intervención consiste en saber correrse y dejar que el juego fluya, estando disponible pero dejando ser.”*. En ese sentido, el juego se revela como un campo fértil para fomentar la planificación, la memoria, el lenguaje, la autorregulación, toma de perspectiva, entre otras. Y el adulto, en su rol de mediador, se convierte en un puente entre el deseo lúdico del niño y los aprendizajes posibles que se anidan en ese deseo. En síntesis, el análisis muestra que la mediación del adulto en el juego es fundamental dado el carácter social y cultural del juego, al mismo tiempo que dicha mediación no responde a una fórmula única, sino que requiere sensibilidad, flexibilidad y una escucha atenta de lo que el juego pide. En esa escucha, el jardín se convierte en un espacio privilegiado donde los niños pueden desplegar su potencial en compañía de los adultos que enseñan.

6. Discusión

El presente estudio propuso comprender el rol del juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel inicial, atendiendo a su influencia en el desarrollo integral de las infancias. Desde un diseño metodológico cualitativo con estrategia de teoría fundamentada, se analizaron los discursos de docentes de instituciones públicas y privadas del conurbano bonaerense, quienes brindaron aportes valiosos a fin de reconstruir los sentidos atribuidos al juego en la práctica pedagógica cotidiana en los jardines de infantes.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el juego no es concebido por las y los docentes como una actividad complementaria o recreativa, sino como una herramienta pedagógica fundamental para la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo infantil. Este hallazgo se alinea con el marco legal vigente en Argentina, que en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006), en su artículo 20, reconoce al juego como un contenido de alto valor cultural, fundamental para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social de las infancias. A su vez que en su artículo 27 destaca que la educación inicial debe garantizar oportunidades de juego, exploración y expresión como condiciones fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo. Asimismo, el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires (2022) subraya que el juego constituye el contenido cultural más representativo de la infancia, por lo que debe ocupar un lugar prioritario en la planificación docente y normativa, premisa que las y los docentes entrevistados en su totalidad traen en sus testimonios.

En este sentido, los docentes entrevistados conciben al juego como “el lenguaje de la infancia” y coinciden en destacar su potencia para habilitar aprendizajes complejos, tanto en términos académicos como vinculares emocionales y sociales. Frases como “jugando se aprende desde donde lo mires” dan cuenta de una concepción integral del juego, entendida como experiencia transformadora. Este resultado se corresponde con la perspectiva teórica de autores como Vigotsky (1979) y Brougère (1995) y refuerza la idea del juego como una forma privilegiada de aprendizaje, al tratarse de una actividad simbólica, social, regulada por reglas, que permite elaborar la realidad, apropiarse de roles y desarrollar las funciones cognitivas superiores. En esta línea, el juego funciona como una herramienta de mediación

simbólica que habilita procesos de aprendizaje significativos, regulados por la interacción con otros y por el uso del lenguaje como vehículo de pensamiento.

No obstante, a pesar del consenso en torno a la importancia del juego en el jardín y en la vida de las infancias en general, las prácticas docentes revelan tensiones y obstáculos. En algunos casos, el juego suele pensarse como una estrategia pedagógica, un medio para el aprendizaje de “contenidos” como matemáticas o prácticas del lenguaje, o relegado a momentos libres sin intencionalidad pedagógica, dejando de lado el hecho de que el juego se trata de un contenido propio del nivel inicial. Esta situación refleja una práctica que aún convive con una lógica escolar tradicional, centrada en la transmisión de contenidos y la disciplina, en lugar de promover experiencias de aprendizaje significativas y participativas.

Esta brecha entre el discurso institucional (que promueve el juego como derecho y contenido) y las prácticas efectivas, ha sido señalada por investigaciones previas como las de Carrión (2020) y Mendoza Amor y Lobo Serpa (2022), quienes identifican una implementación parcial o asistemática del juego en las planificaciones docentes de otras regiones, incluso cuando se reconoce su valor. En este sentido las docentes también afirman que se le otorga al juego una doble función: por un lado, como estrategia de enseñanza planificada (juegos con consignas, juegos didácticos, actividades lúdicas estructuradas); y por otro, como espacio de libre expresión, creación y elaboración simbólica (juegos dramáticos, juego espontáneo, juego de roles). Esta doble dimensión es consistente con lo señalado por Brougère (1995), quien distingue entre el “jugar por jugar” y el “jugar para aprender”, reconociendo que ambos modos coexisten y pueden potenciarse mutuamente cuando son sostenidos en un marco institucional intencional.

Por otra parte, el análisis de los resultados permite advertir que el juego no siempre es valorado por el conjunto de la comunidad educativa. Algunas docentes refieren que enfrentan resistencias por parte de familias o directivos que aún asocian el juego con la pérdida de tiempo o con la falta de “seriedad” en la enseñanza. Esta mirada adultocéntrica y academicista reproduce estereotipos que deslegitiman el saber de la infancia y refuerzan la lógica escolar tradicional. Tal como lo señalan Bisquerra (2010) y López Cassà (2005), los docentes deben asumir un compromiso activo con la transformación de estas representaciones, generando prácticas inclusivas, afectivas y respetuosas de los ritmos y necesidades de los niños.

Una de las cuestiones que más se reitera en las entrevistas es la necesidad de enseñar a jugar. Varias docentes afirman que “a jugar se aprende”, y que no basta con “dejar jugar” a los niños y niñas, sino que es preciso generar condiciones didácticas y vinculares para que el juego adquiera sentido, profundidad y continuidad. Esto implica la selección cuidadosa de materiales, la disposición del espacio, la intervención oportuna del adulto, y una planificación que incorpore el juego como estrategia y como contenido en sí mismo. Estos hallazgos retoman los aportes de Patricia Sarlé (2010), quien señala que el juego en el nivel inicial requiere un entorno que lo habilite: desde el mobiliario hasta las normas de convivencia, pasando por los vínculos con adultos disponibles para sostenerlo.

En este sentido, Sarlé sostiene que el juego no es una actividad que ocurre espontáneamente por el solo hecho de “dejar hacer” al niño, sino una práctica cultural que debe ser cuidadosamente enseñada, promovida y sostenida desde la acción pedagógica. La autora advierte que jugar requiere condiciones institucionales concretas y una disposición subjetiva por parte del docente para reconocer al juego como un territorio legítimo de saber. Para ello, propone pensar la escenografía del juego como parte integral del dispositivo educativo: los espacios deben ser flexibles, los objetos deben tener potencial simbólico, y el tiempo debe ser suficientemente amplio para permitir procesos lúdicos sostenidos.

Además, Sarlé enfatiza que enseñar a jugar no implica dirigir o estructurar el juego en exceso, sino habilitar marcos que lo nutran, que lo enriquezcan, y que respeten la iniciativa infantil. Desde esta perspectiva, el juego requiere de una planificación cuidadosa que contemple tanto su dimensión libre como su dimensión pedagógica, y que se asuma la responsabilidad institucional de garantizar al mismo como derecho, contenido y experiencia formadora.

A esto se suma lo recolectado en la mayoría de las entrevistas donde se realiza la necesidad de enseñar jugar en primera instancia, para después aprender todo lo demás. Si los niños no aprenden a jugar en primer lugar, el juego no es plausible de ser utilizado como estrategia pedagógica. Como plantea Elichiry (2001), para que el aprendizaje sea genuino debe estar anclado en contextos donde el niño pueda pensar, hacer, discutir y argumentar, y no limitarse a la repetición mecánica de saberes descontextualizados.

Otro de los aportes relevantes de esta investigación y que se desprende de lo anterior, radica en la resignificación del rol del adulto. Lejos de concebirse como un mero facilitador

externo, las docentes destacan la importancia de “sentarse a jugar”, intervenir cuando es necesario, organizar las escenas, y también saber correrse para que el juego fluya. La mediación del adulto aparece como una dimensión central que permite que el juego se torne complejo, se expanda y se convierta en una verdadera experiencia de aprendizaje. Esta concepción se encuentra en línea con los postulados de Vigotsky (2000), quien considera que la zona de desarrollo próximo se despliega precisamente en la interacción con otros significativos, especialmente el adulto.

Desde esta perspectiva, el juego no es solo una manifestación espontánea del niño, sino un proceso que puede ser potenciado si cuenta con la intervención sensible y estratégica de un adulto que acompaña sin invadir. La zona de desarrollo próximo (ZDP), definida por Vigotsky como la distancia entre lo que un niño puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de otro más competente, cobra especial relevancia en los contextos lúdicos. En el juego que se habilita en el jardín, el adulto no impone, sino que sostiene, ofrece claves, habilita recursos y modela estrategias que el niño va apropiando progresivamente. Así, la mediación pedagógica del adulto se vuelve indispensable para que el juego adquiera densidad simbólica y se constituya como una instancia de construcción de conocimiento compartido.

Además, Vigotsky reconoce en el juego una función anticipatoria del desarrollo: el niño actúa como si fuera mayor, como si ya pudiera hacer lo que aún no ha consolidado completamente en términos madurativos. Este “como si” lúdico no es mero pasatiempo, sino un ejercicio de apropiación futura, donde el niño se ejercita en funciones aún en proceso de formación, como la autorregulación, la planificación, el uso del lenguaje interno y la toma de perspectiva. Según Vigotsky (1979), todo aprendizaje infantil ocurre dos veces: primero en el plano social, entre personas (interpsicológico), y luego en el plano individual (intrapsicológico), a medida que el niño internaliza las funciones mentales a través de la mediación del adulto. El adulto, al integrarse a estas escenas de juego, colabora en la organización del pensamiento y en la transición del plano interpsicológico al intrapsicológico. Por ello, la intervención pedagógica en el juego debe sostener una tensión entre presencia y distancia, entre conducción y autonomía, permitiendo que el niño se exprese desde su iniciativa, pero también cuente con el andamiaje necesario para alcanzar niveles más complejos de desarrollo.

Otro punto de interés surge a partir de la observación de las docentes sobre el cambio en las condiciones de las infancias actuales. La mayoría señala que los niños y niñas ingresan

al nivel inicial con escasa experiencia lúdica previa, producto del avance de las tecnologías, la falta de adultos disponibles para jugar y la reducción de espacios comunitarios para encontrarse y compartir con otros. Las docentes advierten que el contexto sociocultural actual —marcado por la hiperconectividad digital, la reducción de espacios comunitarios o públicos de encuentro (sociedades de fomento, clubes de barrio, la vereda del barrio) y la precarización del tiempo adulto para el acompañamiento— ha impactado en la capacidad lúdica de los niños y niñas, quienes en algunos casos no saben cómo iniciar un juego, resolver conflictos durante la interacción, o sostener la actividad en el tiempo. Esta observación coincide con los aportes de Feld et al. (2016), quienes advierten que las nuevas infancias están expuestas a formas de entretenimiento mediatizadas por la tecnología, sobrecarga de estímulos y muchas veces sin interacción con pares o adultos limitando significativamente los espacios para la creatividad, la imaginación, y el encuentro con el otro.

En este marco, el jardín de infantes aparece como un espacio privilegiado para recuperar, sostener y enriquecer el juego como práctica cultural y herramienta subjetivante. Las y los docentes se posicionan como agentes clave en la tarea de habilitar mundos posibles, creativos con diversidad y riqueza simbólica a través del juego, generando condiciones para que cada niño pueda explorar, experimentar y construir conocimiento desde su singularidad. En palabras de López Cassà (2005), el juego educativo no consiste solo en proponer actividades lúdicas, sino en sostener un clima emocional y vincular que permita que el juego sea vivido y sentido como una experiencia valiosa, respetada y compartida. Y como bien plantea Tonucci (2004), escuchar a la infancia es también modificar las condiciones del adulto: hacerse tiempo, dejarse sorprender, sostener sin dirigir. Las docentes entrevistadas que logran incorporar el juego como una práctica intencionada y respetuosa de los procesos infantiles, dan cuenta de una pedagogía que se construye desde la ternura, el cuidado y la disponibilidad subjetiva del adulto.

En este sentido, el juego no solo favorece el aprendizaje de contenidos escolares, sino que también constituye un dispositivo para la formación integral de las infancias, en tanto articula dimensiones cognitivas, afectivas, expresivas, corporales y éticas. Como bien plantea el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2022), el juego es una forma de construcción de conocimiento que incluye tanto lo que los niños hacen como lo que sienten, imaginan, recuerdan y recrean. Por lo tanto, limitar el juego a una función instrumental sería desconocer su riqueza epistemológica y subjetivante.

Otro de los aspectos emergentes en la investigación es el valor del juego como experiencia emocional. Las docentes entrevistadas hacen referencia a la risa, la sorpresa, el disfrute, la complicidad y la imaginación como componentes centrales del juego infantil. Estas emociones, lejos de ser accesorias, forman parte del entramado pedagógico que sostiene la motivación, la participación activa y el deseo de aprender. Como afirman Gvirtz y Palamidessi (1998), el objetivo de la enseñanza no es solamente transmitir contenidos, sino generar condiciones para que los alumnos reconstruyan sus ideas, percepciones y actitudes a través de problemas que tengan sentido para ellos. El juego, en este marco, opera como un “problema significativo”, un espacio donde los niños se preguntan, se expresan, se contradicen, y ponen en juego su subjetividad.

También se recupera el rol del cuerpo como mediador del conocimiento en el juego. Las docentes hacen alusión al cuerpo en movimiento, al espacio compartido, a las acciones concretas que permiten explorar el mundo desde la experiencia. Esta dimensión corporal del aprendizaje ha sido destacada por autores como Elías et al. (1997), quienes plantean que los procesos mentales se desarrollan como resultado de la apropiación del niño de modos de actuar, pensar y hablar que primero encuentra en colaboración con adultos significativos. En el juego, esta apropiación se da de manera natural, sostenida por el placer y la curiosidad.

Desde esta perspectiva, el cuerpo no es un mero soporte biológico del aprendizaje, sino un territorio simbólico, afectivo y cultural desde el cual el niño se posiciona en el mundo y lo transforma. Daniel Calmels (2009) sostiene que el cuerpo es el lugar donde se inscriben los vínculos, los ritmos, las normas, los afectos y los límites. Es un cuerpo que se construye en la relación con otros, y en ese sentido, todo aprendizaje supone un trabajo sobre y desde el cuerpo. En el juego, el cuerpo se expande, explora, transgrede, ensaya roles, atraviesa emociones. Por ello, para pensar una pedagogía del juego, es necesario pensar también una pedagogía del cuerpo.

Calmels también advierte que la escuela muchas veces ha operado como una institución de disciplinamiento del cuerpo infantil: se lo sienta, se lo ordena, se lo silencia. Frente a esto, el juego aparece como una práctica que desorganiza temporalmente esa lógica disciplinaria, permitiendo que el cuerpo circule, se exprese y se manifieste en su singularidad. Asimismo, Calmels (2018) subraya que el juego infantil no se realiza “con” el cuerpo, sino “en” el cuerpo. Esta diferencia es fundamental, ya que implica reconocer que el juego no se representa desde afuera, sino que se experimenta desde adentro, en el registro sensorial,

motriz y emocional. El niño que juega no interpreta un papel como un actor, sino que se convierte en ese personaje.

Esta corporeidad del juego lo convierte en una experiencia de presencia plena, donde el niño habita el aquí y ahora con todos sus recursos vitales. Por tanto, pensar el cuerpo como eje del aprendizaje en el nivel inicial es, en palabras de Calmels, pensar el juego como un acto de conocimiento encarnado. Esto interpela directamente al rol del docente de nivel inicial, que en su mayoría han señalado cómo en su práctica, sus planificaciones y por la propia dinámica del nivel habilitan propuestas donde el movimiento, la expresión corporal, la sensorialidad y la afectividad ocupan un lugar central y las consideran como vertebradoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas.

En cuanto a la articulación con investigaciones previas, los resultados de este estudio dialogan con las conclusiones de Nanjari et al. (2021), quienes encontraron que el juego fortalece la convivencia escolar y promueve vínculos más empáticos y colaborativos. También se recupera la perspectiva de González-Grandón et al. (2021), quienes proponen pensar el juego como un “andamio” para el aprendizaje situado, capaz de generar experiencias emocionalmente significativas incluso en contextos de violencia o exclusión. Del mismo modo, el trabajo de Hierro y Seller (2020) destaca el potencial del juego como herramienta socioeducativa en comunidades vulnerables, permitiendo no solo la inclusión social, sino también la motivación hacia el aprendizaje y la resolución pacífica de conflictos. De las entrevistas se recolectan testimonios y experiencias que permiten identificar los múltiples beneficios que implica el juego en el Jardín de Infantes: el juego potencia el lenguaje, estimula la función ejecutiva, favorece la autorregulación emocional, fortalece los vínculos entre pares, y mejora la convivencia escolar. Estos hallazgos coinciden con los estudios de Weinstein (2019), quien observó que en la sala de cinco años los niños mostraban mayor autonomía, concentración y entusiasmo cuando participaban en propuestas lúdicas dirigidas por ellos mismos. A su vez, se destaca que el juego permite a los niños apropiarse del conocimiento desde una lógica activa, creativa y situada, lo que favorece aprendizajes significativos.

7. Conclusión

La presente investigación propuso comprender qué lugar ocupa y qué significados adquiere el juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel inicial, partiendo de

la premisa de que el juego constituye una herramienta privilegiada para el desarrollo integral de las infancias. Desde un enfoque cualitativo, y bajo el diseño metodológico de teoría fundamentada, se analizaron las voces de docentes del nivel inicial que se desempeñan en instituciones públicas y privadas del conurbano bonaerense, recuperando desde sus prácticas pedagógicas los sentidos atribuidos al juego en la vida cotidiana del jardín de infantes.

Los resultados evidenciaron una fuerte presencia del juego en las prácticas docentes, siendo considerado no solo como una estrategia didáctica, sino también como un contenido con valor formativo en sí mismo, en coherencia con el marco normativo y curricular vigente. Tal como lo establece la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 y el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2022), el juego es reconocido como contenido de alto valor cultural y derecho de las infancias. Las docentes entrevistadas ratifican esta perspectiva, describiendo al juego como un lenguaje propio de la niñez, capaz de habilitar aprendizajes complejos en los planos cognitivo, emocional, social y simbólico.

Asimismo, la investigación permite observar cómo, en la práctica, el juego es interpretado en una doble función: por un lado, como herramienta pedagógica orientada a la enseñanza de contenidos escolares, y por otro, como espacio de expresión subjetiva, elaboración simbólica y exploración libre. Estas concepciones, lejos de ser contradictorias, se presentan como una tensión productiva que, cuando es abordada intencionalmente, enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no deja de evidenciarse la necesidad de una mayor sistematización en las propuestas lúdicas, que logre superar su inclusión esporádica o instrumentalizada.

Desde los aportes teóricos, se recupera el pensamiento de Vigotsky (1979), quien conceptualiza el juego como un escenario donde se despliega la zona de desarrollo próximo, permitiendo al niño anticipar y ejercitar habilidades aún no consolidadas. El rol del adulto en este proceso resulta clave: su mediación sensible y estratégica potencia la complejidad del juego, lo sostiene y lo transforma en una instancia de construcción conjunta de conocimiento. En este sentido, la investigación reafirma la importancia de enseñar a jugar, habilitar condiciones institucionales para que el juego ocurra, y asumir el compromiso pedagógico de acompañarlo con intencionalidad didáctica y afectiva.

En línea con los aportes de Patricia Sarlé (2010), se concluye que jugar no es simplemente una actividad espontánea, sino una práctica cultural que requiere ser enseñada,

sostenida y resignificada en el contexto escolar. Las docentes entrevistadas coinciden en que el juego no surge por arte de magia, sino que necesita de un andamiaje institucional que incluya tiempo, espacio, materiales, vínculos y una disposición subjetiva por parte de los adultos responsables.

También se destaca la dimensión corporal del juego, a partir de las ideas de Daniel Calmels (2004, 2018, 2021), quien señala que el cuerpo no es solo un instrumento del juego, sino su territorio de expresión. Jugar es un modo de habitar el mundo, de apropiarse de los vínculos, y de construir subjetividad desde el movimiento, la emoción y la presencia plena. Esta concepción fue reiteradamente mencionada por las docentes, quienes resaltaron la importancia de habilitar el juego corporal como medio para aprender desde la experiencia.

En cuanto a los objetivos planteados, la investigación cumplió con el propósito de analizar las características del juego que lo posicionan como recurso central para el aprendizaje, explorar su implementación en las propuestas pedagógicas del nivel inicial, e identificar los sentidos que las docentes le otorgan en su práctica cotidiana. A su vez, se aportaron elementos para responder a la pregunta problema, evidenciando que el juego es comprendido como un dispositivo privilegiado para enseñar, aprender, socializar, expresar, y sobre todo, para construir subjetividad.

No obstante, también se reconocen desafíos estructurales y culturales que limitan su pleno desarrollo. Entre ellos, se destacan la falta de formación docente específica en pedagogía del juego, la persistencia de representaciones adultocéntricas que desvalorizan el jugar, la escasez de tiempo institucional para propuestas lúdicas prolongadas, y la creciente reducción de experiencias lúdicas previas en las infancias actuales.

A modo de proyección, este trabajo deja abierta la necesidad de seguir indagando en el vínculo entre formación docente y juego, de repensar las prácticas institucionales desde una lógica que priorice el deseo, la curiosidad, el cuerpo y el vínculo como motores del aprendizaje. También invita a explorar la participación de las familias y otros actores comunitarios en la promoción del juego, así como a desarrollar dispositivos de planificación, evaluación y reflexión pedagógica que reconozcan al juego como núcleo de saberes en el nivel inicial.

En definitiva, esta investigación reafirma que el juego no es una actividad accesorio, sino el corazón palpitante del jardín. Sostenerlo, promoverlo y enriquecerlo es

responsabilidad colectiva de quienes trabajan con las infancias desde una ética del cuidado, del respeto y del derecho a aprender jugando. Porque como tantas veces se repitió en las entrevistas: “jugando se aprende desde donde lo mires”.

8. Aportes y contribuciones de la investigación

Uno de los principales aportes de esta investigación es la reafirmación del juego como eje pedagógico fundamental del nivel inicial, no solo como estrategia didáctica sino también como contenido en sí mismo y derecho inalienable de las infancias. La investigación permitió visibilizar cómo las prácticas docentes, aún atravesadas por tensiones institucionales, buscan sostener el juego como espacio de enseñanza, de expresión subjetiva, y de construcción de vínculos. En ese sentido, el trabajo brinda evidencia empírica sobre las múltiples funciones del juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también sobre las condiciones necesarias para su desarrollo: tiempo institucional, disponibilidad subjetiva del adulto, organización espacial, materiales simbólicamente potentes y planificación intencionada.

Otro aporte sustantivo es la identificación de obstáculos y tensiones que impiden una implementación plena del juego en las instituciones educativas: desde la escasa formación específica en pedagogía lúdica, hasta las representaciones adultocéntricas que lo desvalorizan como vehículo legítimo de aprendizaje. A partir de las entrevistas, se destaca la necesidad de enseñar a jugar, especialmente ante el cambio en las condiciones de las infancias actuales, marcadas por la hiperconectividad, la reducción de espacios comunitarios y la baja disponibilidad adulta para el juego compartido. Esta problemática plantea nuevos desafíos a la tarea docente y reafirma la urgencia de revisar políticas institucionales que garanticen tiempo y condiciones materiales y simbólicas para el juego.

Desde el plano teórico, este trabajo enriquece la producción existente articulando los aportes de Vigotsky, Brougère, Sarlé, Calmels y Piaget, entre otros, en torno al rol del juego, el cuerpo, el lenguaje y la mediación docente en el desarrollo infantil. La inclusión del cuerpo como territorio de aprendizaje (Calmels, 2018), la zona de desarrollo próximo y la función simbólica del juego (Vigotsky, 2000), así como la perspectiva del juego como práctica cultural que debe ser enseñada (Sarlé, 2015), contribuyen a una comprensión más profunda y situada de lo que significa enseñar en el nivel inicial.

A nivel pedagógico, los hallazgos permiten fortalecer el posicionamiento del juego como práctica transformadora, inclusiva y promotora de aprendizajes significativos. A su vez, aportan insumos para el diseño de propuestas de formación docente inicial y continua centradas en el juego, y para la elaboración de estrategias institucionales que sostengan su implementación desde una mirada integral. Finalmente, esta investigación amplía el campo de reflexión sobre el valor del juego en contextos educativos actuales, y postula al mismo no solo como técnica didáctica, sino como experiencia epistemológica, emocional y política, en la que se condensan la subjetividad, la cultura, el vínculo con el otro y el deseo de conocer.

Finalmente, este estudio reafirma que el juego no es un lujo ni un recurso opcional en el nivel inicial. Es una necesidad vital, un derecho humano, una vía de conocimiento, y una herramienta privilegiada para pensar otras formas posibles de enseñar y de habitar la escuela. Recuperar el juego es también recuperar el vínculo con lo simbólico, con el deseo, con el otro y con el mundo. En palabras de López Cassà (2005), educar jugando no es restar seriedad al conocimiento, sino devolverle su profundidad humana.

9. Limitaciones de la investigación

Si bien la presente investigación permitió generar conocimientos valiosos sobre el rol del juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel inicial, es necesario reconocer ciertas limitaciones que condicionan el alcance de sus resultados y proyecciones. En primer lugar, la muestra estuvo conformada por un grupo reducido de docentes pertenecientes a instituciones del conurbano bonaerense (zonas de San Miguel, José C. Paz y Moreno), lo cual responde a una decisión metodológica propia del enfoque cualitativo y del diseño de teoría fundamentada, pero que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos educativos con diferentes realidades institucionales, socioeconómicas o culturales. Sería deseable, en futuras investigaciones, ampliar el universo muestral a una mayor diversidad geográfica y a instituciones con distintos niveles de formación docente y trayectorias institucionales.

Asimismo, si bien se alcanzó una profundidad conceptual y teórica significativa en el análisis de los discursos docentes, la investigación se basó exclusivamente en entrevistas en profundidad. Esto representó una ventaja en términos de riqueza subjetiva y densidad interpretativa, pero también implicó una limitación metodológica al no haber incluido otros

instrumentos que pudieran triangular los datos, como observaciones de clases, registros de planificación, o entrevistas a otras voces del sistema (familias, niñas y niños). La incorporación de múltiples perspectivas permitiría acceder a una comprensión más integral y compleja de las implicancias del juego en la infancia.

Otra de las limitaciones que se advierte es el carácter acotado del trabajo de campo, que se llevó a cabo en un momento y contexto institucional particular, sin considerar las variaciones temporales o estacionales que podrían incidir en las dinámicas escolares y en el uso del juego dentro del contexto escolar.

Por último, si bien el estudio abordó aspectos fundamentales vinculados a la planificación, la mediación docente, la corporeidad y la subjetividad en el juego, no se abordaron de manera directa dimensiones específicas como la evaluación de los aprendizajes que surgen del juego, o el impacto que tiene en los procesos de inclusión escolar en situaciones de discapacidad, vulnerabilidad o multiculturalidad. Estos aspectos podrían enriquecer significativamente futuras investigaciones que profundicen el vínculo entre juego y el desarrollo.

Reconocer estas limitaciones no resta valor a los hallazgos obtenidos, sino que permite enmarcarlos críticamente y abrir nuevas preguntas para continuar ampliando la producción de conocimiento sobre el juego en el nivel inicial, como experiencia formadora, cultural y subjetivante.

10. Líneas de investigación futuras

A partir de los hallazgos obtenidos, se abren diversas líneas posibles para futuras investigaciones que amplíen la comprensión sobre el juego en el nivel inicial. Una de ellas es la formación docente en pedagogía del juego. La mayoría de las entrevistadas refirieron haber aprendido a jugar con los niños “en la práctica”, sin una formación sistemática que profundice en los fundamentos del juego, su dimensión política, su vínculo con la subjetividad y las condiciones institucionales necesarias para sostenerlo. En este sentido, se vuelve interesante pensar en propuestas de formación inicial y continua que jerarquicen el juego desde una perspectiva integral, crítica y situada, superando el enfoque meramente instrumental o recreativo.

Otra línea de investigación posible puede ser el lugar del juego en otros espacios de educación no formal o instituciones que atienden a las infancias en situación de vulnerabilidad económica y social, donde el juego no siempre aparece como prioridad frente a otras urgencias.

También resulta interesante explorar cómo el juego puede funcionar como estrategia de inclusión, resiliencia y elaboración simbólica de experiencias traumáticas, especialmente en contextos de pobreza, violencia o desigualdad. En este punto, se recuperan los aportes de Hierro y Seller (2020), quienes sostienen que el juego puede constituirse en un dispositivo socioeducativo potente para la recomposición del lazo social y la construcción de subjetividades fortalecidas.

Desde una perspectiva más amplia, la investigación invita a repensar el paradigma educativo actual, aún centrado en la lógica de la eficiencia, la medición y los resultados, y avanzar hacia un modelo pedagógico que priorice el juego, la experiencia, la emoción y la exploración. Esto implica transformar no sólo las prácticas docentes, sino también las condiciones estructurales de las instituciones: los tiempos, los espacios, los materiales, la cultura escolar.

11. Propuestas de intervención

A partir de los los resultados y las conclusiones que la presente investigación obtuvo, se proponen las siguientes estrategias de intervención para fomentar y fortalecer la presencia del juego en las infancias y el ámbito educativo:

- Capacitar a trabajadores docentes de Nivel Inicial en el área de juego: Existen múltiples propuestas por parte de la provincia de Buenos Aires, así como instituciones privadas de formación docente que dictan talleres, cursos y capacitaciones que apuntan al perfeccionamiento docente acerca del juego y su implementación en las planificaciones, en las salas y en las instituciones.
- Invitar activamente a todos los actores de la comunidad educativa a formar parte de propuestas institucionales que se enmarquen en proyectos lúdicos: Convocar a las familias en espacios de talleres al armado de materiales para los escenarios lúdicos, a participar de los momentos de juego con los niños y niñas al momento de los cierres de proyecto.
- Brindar orientaciones a las familias desde los espacios institucionales: Desde los Equipos Directivos, Plantel Docente y Equipos de Orientación Escolar

fomentar espacios para el intercambio con las familias respecto a las formas de crianza, momentos de juego, uso indiscriminado de la tecnología, desde una perspectiva comunitaria, y atendiendo y respetando las características de cada comunidad educativa.

- Incentivar la creación de espacios de encuentro: Fomentar la participación de las infancias en espacios comunitarios y de encuentro con otros, como la plaza del barrio, sociedades de fomento, clubes de barrio, bibliotecas y ludotecas.

- Trabajar interdisciplinariamente: Articular con psicólogos, psicopedagogos, pediatras, trabajadores sociales, y demás profesionales externos, así como programas municipales, y provinciales.

Referencias

- Abreu, Y.; Barrera, A.; Breijo, T. y Bonilla, I. (2018). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua*. Mendive 16 (4) 610 – 623.
- Aizencang, N. (2001). Introducción: Los procesos de aprendizaje en contextos escolares: particularidades problemas y desafíos. En *¿Dónde y cómo se aprende?: temas de psicología educacional*. (pp. 13-25). Elichiry, N. E. (comp.) (2001). *¿Dónde y cómo se aprende?: temas de psicología educacional*. (1ra ED.). Eudeba.
- Albornoz Zamora, E. J. (2019). El juego y el desarrollo de la creatividad de los niños/as del nivel inicial de la escuela Benjamín Carrión. *Conrado*, 15(66), 209-213. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000100209
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza* (1ra Ed.). Paidós.
- Argentina. Congreso de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-130547>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed., trad. M. Sandoval Pineda). Trillas.
- Baquero, R. (2009). *Educación y construcción del sentido*. Novedades Educativas.
- Baquero, R., Limón Luque, M. (2011). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Ediciones UNQ.
- Bendersky, B. (2001). *Escuela: ¿un espacio “natural”?*. En N. E. Elichiry (Comp.), *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de psicología educacional* (pp. 29–35). EUDEBA.
- Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Graó.
- Brougère, G. (1995). *Juego y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Bruner, J., (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje* (R. Premat, trad.). Barcelona: Paidós
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (E. Imaz, Trad.). Gedisa.
- Calmels, D. (2004). *Juegos de Crianza: el juego corporal y los primeros años de vida*. (2da Ed.). Biblos.
- Calméls, D. (2021). *Cuerpo y saber: Nueva edición ampliada*. Argentina: Editorial Biblos.
- Calmels, D. (2018). *El juego corporal* (Voces de la educación). Paidos Argentina.
- Calméls, D. (2023). *Jugar*. Argentina: Paidos Argentina.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Paidós
- Carrión, A. A. (2020). *El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños de educación inicial*. Universidad Nacional de Loja. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3820949>
- Cassasa, L. (2010). *Didáctica del nivel inicial: entre el enseñar y el aprender*. Aique Grupo Editor.
- Castorina, J. A. (2017) Los obstáculos epistemológicos en la construcción de la psicopedagogía 25 años después. En *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. Filidoro, N et al.(Comps) (2007). Ed de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2006.pdf
- Cols, E. B., Basabe, L., (2007) *La enseñanza* En Camilloni, A. R. W. et al (Comp.),. *El saber didáctico*. (pp. 125-158) Paidós.
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2022). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Contenidos y orientaciones didácticas*. <https://abc.gob.ar>
- Diseño Curricular para la Educación Inicial. (2012). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.
- Dussel, I. (2010). Prólogo. *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas* (pp. 9-15). Abramowsky, A. (2010). (1ra Ed.). Paidós.
- Elías, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M. & Shriver, T. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: ASCD.
- Elichiry, N.E. (comp.). (2001). *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de psicología educativa*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA / JVE Ediciones
- Feld, V. (Comp.). (2016). *Enseñar a jugar para crecer*. Noveduc.
- Fernández Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en Argentina*. Homo Sapiens Ediciones.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Obras Completas, Tomo XVIII. Amorrortu Editores.
- Galindo Rueda, D.M. et. al. (2022). Vínculos afectivos y exploración del medio, una relación que construye desde el saber de las maestras con los niños de párvulos. [Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Educación infantil, Universidad Pedagógica Nacional De Bogotá B.C.] Universidad Pedagógica Nacional – Educadora de educadores
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17672>
- García Navarro, C. (2017). La planificación de la educación emocional en las escuelas. En C. García Navarro, A. Soler Fierrez (Coords.), *Educación emocional. Un enfoque desde la psicología humanista* (pp. 109–124). Madrid: CCS.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.

- González-Grandón, X., Chao Rebolledo, C., Patiño Domínguez, H. (2021). El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 233-269. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.375>
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). Enseñanza y filosofías de la enseñanza. En *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Grupo Editor AIQUE
- Hernandez Sampieri, R. et, al. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta Ed.). McGRAW-HILL/ INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Hierro, M. L., Seller, P. E. (2020). El aprendizaje basado en el juego como herramienta socioeducativa en contextos comunitarios vulnerables. *Revista Prisma Social*, (30), 88–114. <https://revistaprimasocial.es/article/view/3753>
- Lambrisca, B. N. (2023). El escenario pedagógico en el nivel superior: los vínculos a través del conocimiento, lo subjetivo y lo socio-afectivo. *Cuadernos De Humanidades*, (34), 135–145. Recuperado a partir de <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/cdh/article/view/2224>
- Ley de Educación Nacional N.º 26.206. (2006). Ministerio de Educación de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-129994/texto>
- López Cassà, E. (2012). Inteligencia emocional en el aula. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 45-55). Ed. FAROS Sant Joan de Déu.
- López Cassà, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- Maydana, Y. (2022). Importancia del vínculo afectivo entre el docente y el alumno. [Trabajo de grado para optar por el título de Maestro de Educación Primaria, Instituto de

- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey , D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Muchiut, Á. F. (2019). Juego y función ejecutiva de planificación en niños de Nivel Inicial. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 13(2).
- Nanjari, M., Contreras, G., Miranda, A. (2021). El juego y la convivencia escolar en niños y niñas: una revisión. *Revista Educación Física y Ciencia*, 23(2), 87–102.
file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-ElJuegoYLaConvivenciaEscolarEnNinosYNinas-8238520%20(1).pdf
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344.
<https://doi.org/10.1080/13645570701401305>
- Ojeda, M. J. C., Herrera, D. G. G., Mediavilla, C. M. Á., & Álvarez, J. C. E. (2020). El juego como motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje del niño. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 430-448.
<http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.791>
- Ortega, R. (1988). El juego infantil: revisión de la teoría de Vygotski sobre la naturaleza psicológica del juego. *Investigación en la Escuela*, (4), 19–24.
<https://doi.org/10.12795/IE.1988.i04.03>
- Padilla Camacho, A. M. ., Ceja, M. S. . (2022). La importancia de la inteligencia emocional en educación primaria. *Formación Estratégica*, 6(02), 60–75.
<https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/88>
- Piaget, J., (1951)., *Juego, sueños e imitación en la infancia*. (.1ra ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315009698>
- Piaget, J. (1935). *El juicio moral en el niño* (J. Comas, Trad.). Francisco Beltrán.

- Pozo Municio, J. I. (1996). El sistema del aprendizaje. En *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje* (pp. 97–122). Alianza Editorial.
<https://cpalazzo.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/07/pozo-j-cap-4-sistema-del-aprendizaje.pdf>
- Pozo Municio, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Ediciones Morata.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=561695>
- Ramos de Vasconcellos, V. M., Guimaraes Santana, C. (2004). Lev Vigotsky su vida y su obra: un psicólogo en la educación. En *Psicología Cultura y educación: perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Dubrowsky, S. & Castorina, J. (Comp.) (2004). Centro de publicaciones educativas y material didáctico. (1ra Ed.) Noveduc.
- Rebagliati, M. S. (2008). Dimensión ética, emocional y social de la constitución subjetiva: su enseñanza en situaciones cotidianas en jardín maternal. En *Pedagogía de la crianza: un campo teórico en construcción*. (pp. 121-154) Soto, C.& Violante R. (comp.) (2008). Paidós.
- Rivière, A. (2003). “Interacción precoz. Una perspectiva vygotskiana a partir de los esquemas de Piaget.” en: Rivière, A.. *Obras Escogidas. Volumen II*. Panamericana.
- Hendler, L. G., Kielmanowicz, R., Reingold, M., & Rotman, M. (2012). *Infancia y compañía: La vida emocional del bebé y del niño pequeño*. Lugar Editorial.
<http://www.derecho.uba.ar/extension/archivos-jardin/JMD-HENDLER-KIELMANOWICZ-REINGOLD-Y-ROTMAN-INFANCIA-COMPANIA-La-vida-emocional-del-bebe-y-del-nino-Editorial-Lugar.pdf>
- Salas Jerez, S. (2021) Los vínculos afectivos en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales: Relatos de experiencias significativas de una docente y una estudiante en la escuela de hoy. [Seminario para optar al título de Profesora de Educación Media En Biología y Química, Facultad de Filosofía y Humanidades Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la universidad de chile.
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/189074>

- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Juego y educación inicial* (Temas de Educación Inicial, n.º 2). Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006499.pdf>
- Sarlé, P. (2015). “El juego dramático en la escuela infantil. La forma didáctica que asumen los diferentes tipos de juego.” en: Sarlé, P. y Rosemberg, C. (2015). Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños. Rosario, Homosapiens
- Sarlé, P. (2017). La escuela infantil: identidad en juego. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 8(11), 90–100. <https://doi.org/10.30972/riie.8113644>
- Sarlé, P. M., Rodríguez Sáenz, I., Rodríguez, E. (2010). *El juego en el Nivel Inicial: Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza* (1ª ed.). Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
https://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB01.pdf
- Mendoza Amor, Y.A., Lobo Serpa, A.L. (2022). *Las representaciones sociales sobre el juego y el jugar que poseen las agentes educativas del centro infantil Los Camellitos del municipio de Caucasia Antioquia*.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/33840>
- Soto, C., Violante, R. (comp.) (2008). *Pedagogía de la crianza: Un campo teórico en construcción*. Paidós.
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. SAGE Publications.
- Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
<https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/07/archivo-Terigi.pdf>
- Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Barcelona: Graó.

<https://urbanitasite.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/02/tonucci-la-ciudad-de-los-nic3b1os.pdf>

Van Lier, L. (1995). Lingüística educativa: Una introducción para enseñantes de lenguas. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (14), 20–29. <https://portalacademico.cch.unam.mx/revista-signos/docs/numero-14/20-Leo-Van-Lier-Linguistica-educativa.pdf>

-Violante, R. (2001). Enseñanza en el Nivel Inicial I y II. *Aportes para el debate Curricular*. GCBA. Secretaria de Educación. Dirección de currícula.

Violante, R. (2010). *Didáctica de la educación inicial*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002481.pdf>

-Violante, Rosa (2018). Didáctica de la Educación Infantil. Reflexiones y Propuestas. *Revista Senderos Pedagógicos*. (pp. 131-148) Conferencia dictada en el II Congreso de Educación Infantil. Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria, Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Medellín. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/961/1027>

Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (S. Furió Castellví, Trad.). Editorial Crítica. (Obra original publicada en 1931)

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

Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamiento y Habla* (1ª ed.). Colihue.

Vygotsky, L. S. (1995). *Imaginación y el arte en la infancia en la infancia* (2ª ed.). Akal.

Weinstein, M. (2019). *El juego en la escuela : un análisis comparativo de situaciones de clase de sala de cinco años y primer grado*. [Tesis de grado, Universidad de San Andrés. Escuela de Educación]. Repositorio Digital San Andrés. <http://hdl.handle.net/10908/16663>

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

Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Zamorano, M. M., Abad, M. E. M., Hernández, M. J. H., Herrera, C. Q., & de la Fuente, E. P. (2019). La importancia del juego en los niños. *Canarias Pediátrica*, 43(1), 31-35 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186932>

Anexo



Buenos Aires, 28 de octubre de 2024.

**RESOLUCIÓN N° 142/2024
DEL CONSEJO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE FLORES.**

VISTO:

La solicitud de la Vicerrectora de Docencia e Investigación de aprobación del Formulario de Consentimiento Informado de la UFLO;

Lo previsto en el art. 13 inc. c) del Estatuto Académico, y

CONSIDERANDO:

Que la Vicerrectora de Docencia e Investigación ha elevado para su aprobación por este Consejo Superior, el Formulario de Consentimiento Informado para su implementación en los proyectos de investigación que las distintas unidades académicas desarrollan en el ámbito de esta Universidad.

Que el Consentimiento Informado puede definirse como el proceso en el que una persona acepta participar en una investigación, conociendo los riesgos, beneficios, consecuencias o problemas que se puedan presentar durante el desarrollo de la misma.

Que dicho proceso tiene como objetivo, por medio de la comunicación de toda la información relacionada con el desarrollo del proyecto y del rol de quien participará en el proyecto de investigación, el respeto por la dignidad y reconocimiento de la autonomía de las personas.

Que resulta conveniente que el Consentimiento Informado para las personas que participan en investigaciones como objetos de investigación, sea expresamente manifestado mediante un instrumento que contemple los requisitos necesarios para otorgar seguridad a quienes participen de la investigación.

Que el Formulario elevado para su aprobación por este Consejo Superior, contempla los términos necesarios para cumplir con el objetivo enunciado.

Que, de acuerdo con lo previsto en el art. 13 inc. c) del Estatuto Académico, el Consejo Superior resulta competente para efectuar la aprobación del Formulario de Consentimiento Informado de la UFLO.

Que el Consejo Superior, en su sesión del día 28 de octubre de 2024, (Acta 276), ha decidido por unanimidad aprobar el Formulario de Consentimiento Informado de la UFLO.

Por ello:

EL CONSEJO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE FLORES

RESUELVE:

ARTICULO 1º: Aprobar el Formulario Consentimiento Informado de la UFLO, el que, como Anexo, forma parte de la presente resolución.

ARTICULO 2º: Disponer que será responsabilidad de los directores de los proyectos de investigación que se desarrollen en la UFLO, la implementación de los Formularios de Consentimiento Informado, de acuerdo al texto aprobado por la presente resolución.

ARTICULO 3º: Regístrese, comuníquese a los interesados y a la comunidad universitaria y, oportunamente, archívese.



Arq. Ruth Fische
Rectora
UFLO

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Se me ha explicado que los miembros de la Facultad de Psicología de UFLO Universidad, desean conocer la incidencia del juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el Nivel Inicial. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es indagar qué rol ocupa el juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y comprender cómo este incide en el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y vinculares en las infancias en algunas instituciones públicas y privadas de la provincia de Buenos Aires. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a las entrevistas de las cuales participaré en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente Acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados a la Facultad de Psicología y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservando siempre mi identidad, conforme la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Aclaración:

DNI:

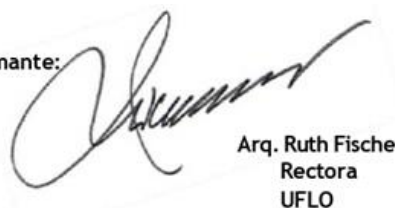
Fecha:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

DNI:

Protocolo N°:



Arq. Ruth Fische
Rectora
UFLO

Formato de entrevista

Objetivo de la entrevista

Explorar las experiencias de trabajadores de nivel inicial en relación al juego dentro del contexto escolar, con el fin de comprender cómo impactan en la enseñanza, en el aprendizaje, y en el desarrollo integral de las infancias.

Guía de preguntas

1. Preguntas de apertura y contexto

Este bloque busca conocer el perfil del entrevistado/a y su percepción general sobre el juego en el nivel inicial.

- ¿Podrías contarme sobre tu experiencia dentro de la sala y los demás espacios del jardín?
- ¿Podrías comentarme acerca de tu trayectoria laboral?
- ¿Cómo describirías el rol del juego dentro de tu práctica pedagógica?

2. Exploración en profundidad

Este bloque busca obtener información detallada sobre la práctica docente y la relación entre el juego, la enseñanza y el aprendizaje.

- ¿Qué tipo de juegos suelen o solían incorporarse en tus planificaciones?
- ¿Consideras que el juego es innato o se aprende a jugar?
- ¿En tus planificaciones el juego lo das como contenido en sí mismo a enseñar o lo utilizas como estrategia pedagógica? ¿con qué frecuencia qué frecuencia?
- ¿Consideras que los niños aprenden a través del juego? ¿Podrías darme algún ejemplo?
- ¿Crees que hay juegos que favorecen más al binomio enseñanza-aprendizaje que otros? ¿Por qué?

3. Exploración de conexiones y patrones. (Codificación axial)

Este bloque busca identificar relaciones entre el juego, el aprendizaje y la enseñanza, así como patrones emergentes.

- ¿Qué rol consideras que ocupa el juego en el desarrollo integral de los niños?
- ¿Has notado cambios en la manera en que se concibe y utiliza el juego en los jardines en los últimos años? ¿Cuáles crees que son las causas?

4. Cierre y reflexión

Este segmento permite que el/la entrevistado/a sintetice su visión sobre el juego y brinde una perspectiva más personal.

- ¿Qué mensaje le daría a otros trabajadores de la educación del Nivel sobre el juego?
- ¿Qué aprendizajes te ha dejado tu propia práctica docente en relación con el juego, y los procesos de enseñanza, y de aprendizaje?
- ¿Hay algo más que considera importante mencionar sobre este tema?