



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

**Estrategias psicopedagógicas.
Intervenciones posibles en el juego
matemático en el nivel inicial.**

Estudiante: Verónica Analía Carrión

Legajo: 30235

Director/es: Lic. Rosa Garcés

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en
Psicopedagogía

2025

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

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

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 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 []

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

Índice

Introducción.....	4
Delimitación del Objeto de Estudio.....	5
Planteo de Problema.....	6
Objetivos.....	8
Objetivo General.....	8
Objetivos Específicos.....	8
Hipótesis o Supuestos Básicos de Investigación.....	9
Estado del Arte.....	10
Marco Teórico.....	17
El Juego.....	17
Nivel Inicial y juego.....	19
El Juego en el Nivel Inicial.....	22
Juego y matemática.....	23
Teoría que Sustenta el Juego Matemático en el Nivel Inicial.....	26
La Intervención Psicopedagógica.....	30
El Juego de las Infancias en ambientes psicopedagógicos.....	35
El Juego con Reglas en el ámbito psicopedagógico.....	37
Método.....	40
Diseño de estudio.....	40
Muestra.....	40
Instrumentos.....	41
Procedimiento.....	41
Utilización de Consentimiento Informado.....	42
Resultados.....	42
1. La Concepción del Juego Reglado y su Implementación.....	42
Discusión.....	59
Conclusión.....	62
Aportes y contribución de la investigación.....	65
Limitaciones de la Investigación.....	65
Líneas de investigación futuras.....	66
Propuestas de intervención.....	66
Referencias.....	68
Anexos.....	73
Anexo I.....	73
Anexo II.....	74
Anexo III.....	81
Anexo IV.....	81

TÍTULO: ESTRATEGIAS PSICOPEDAGÓGICAS. INTERVENCIONES POSIBLES EN EL JUEGO MATEMÁTICO EN EL NIVEL INICIAL.

Resumen

La presente investigación tuvo como finalidad analizar los beneficios del juego reglado matemático para la enseñanza en el nivel inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir de la intervención psicopedagógica. Para ello se utilizó una metodología cualitativa de alcance descriptivo. Como técnicas de recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas a dos directoras, diez docentes y cuatro psicopedagogas. Dichos instrumentos se utilizaron con el fin de identificar prácticas pedagógicas que potencien el uso del juego matemático en las salas de nivel inicial.

Esta investigación aspira a contribuir al desarrollo de prácticas educativas en donde la intervención psicopedagógica enriquezca los conocimientos de los niños y los docentes frente al juego reglado en la enseñanza de la matemática favoreciendo el trabajo colaborativo y aporte una mirada preventiva desde su rol en el ámbito escolar en los procesos de aprendizaje de los sujetos.

Los resultados denotaron una distancia sustancial entre el valor teórico del juego reglado y su implementación práctica, demostrando que la intervención psicopedagógica es esencial, pero actualmente se ve afectada por una limitación temporal y es reactiva. Los hallazgos comprobaron un déficit en la secuenciación didáctica de los juegos, y una necesidad imperiosa de compensar el uso social de pantallas en los niños que limita el conocimiento de los juegos de mesa.

Palabras claves: Juego reglado. Nivel inicial. Intervención psicopedagógica.

Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio

El presente trabajo tiene un abordaje empírico cualitativo e intenta poner de relieve la importancia del uso del juego reglado matemático en niños y niñas como estrategia de intervención psicopedagógica para promover el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en el contexto educativo. Se abordará en el nivel inicial teniendo en cuenta que, en la franja etaria de 4 y 5 años, los niños y niñas se encuentran inmersos en un mundo donde los números están presentes en diversos contextos.

Los infantes utilizan conocimientos matemáticos en la vida cotidiana. Se acercan a los números en distintas situaciones significativas, los ubican en medios de transporte, en carteles, en soportes tecnológicos y juegos, entre otros espacios. Algunos niños y niñas logran diferenciarlos de letras, los utilizan para contar, ordenar y abordar situaciones problemáticas que los invitan a desafiarse. Los números aparecen en su universo en diferentes usos y contextos, posibilitando la variedad de sentidos de ponerlos en juego.

González y Weinstein (como se citó en Origlio, 2015) sostienen que

Estos conocimientos asistemáticos son el punto de partida de otros que se construirán en forma sistemática en el contexto escolar. El nivel inicial deberá partir de esos saberes matemáticos con los que los niños llegan al jardín para resignificarlos, ampliarlos y sistematizarlos con la intención de lograr avances significativos en sus aprendizajes. (González y Weinstein, como se citó en Origlio, 2015, p. 21)

Asimismo, los niños y niñas exploran el juego desde edades muy tempranas. El juego es un patrimonio cultural de la infancia que les permite socializarse con sus pares, fomentar la creatividad, enriquecer sus conocimientos y vehicular el aprendizaje (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2000).

Por lo tanto, es fundamental realizar intervenciones psicopedagógicas pertinentes desde el nivel inicial que permitan desarrollar el pensamiento matemático en espacios de juego; que habiliten la mirada para afrontar desafíos, cuestionarse, abrir preguntas y potenciar sus conocimientos.

Planteo de Problema

La intervención psicopedagógica alude a las distintas actividades que realiza el psicopedagogo/a en el ámbito escolar con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. Dicha intervención en la escuela se entiende como un acompañamiento al aprendizaje escolar, en un tejido que se construye por distintos actores constituyendo una “trama de sostén” que potencia las trayectorias escolares de los estudiantes. Intenta también sortear algunos obstáculos del dispositivo escolar, instaurando prácticas alternativas que dialoguen, se integren o contrasten con el formato escolar (Aizencang et al., 2015).

Esa intervención implica trabajar con otros desde una tarea colaborativa con una perspectiva interdisciplinaria. Según Nicastro y Greco (2009), la intervención psicopedagógica puede darse en un espacio para pensar con otros y a otros. Es por ello que el psicopedagogo/a asume el acompañamiento a las trayectorias formativas de los docentes. Trabajar con las maestras permite abrir preguntas acerca del área de matemática, secuenciar contenidos y propuestas de juegos que impliquen problemas a resolver por parte de los niños y avanzar en sus conocimientos.

Filidoro (2018) plantea que se intenta instituir al niño/joven en el lugar de alumno, haciéndolo protagonista del proceso de aprendizaje y respetando su singularidad en las propuestas pedagógicas ofrecidas.

Teniendo en cuenta a Vygotsky (1978), se puede afirmar a partir del concepto de zona de desarrollo próximo que el psicopedagogo/a actúa como un mediador en las instancias de juego, permitiendo a los niños/as que alcancen niveles de aprendizaje que no lograrían de modo independiente. En este sentido, las intervenciones psicopedagógicas en el

juego matemático fomentan el desarrollo lógico matemático y social.

Un enfoque de enseñanza que tenga en cuenta el juego como una estrategia didáctica primordial para el trabajo con los niños de nivel inicial permite potenciar los aprendizajes escolares y posibilita la creatividad.

Enseñar matemática se “trata de un saber cultural que la escuela debe no solo transmitir sino recrear” (González y Weinstein, como se citó en Origlio, 2015, p. 19). Como otras disciplinas, tiene un valor formativo y contribuye al desarrollo del pensamiento.

Los juegos en el nivel inicial son importantes para el planteo de problemas desafiantes, significativos, en donde se tienen en cuenta procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos matemáticos. Entre los distintos tipos de juegos abordados en el nivel inicial se encuentran: los juegos dramáticos, de construcción y con reglas convencionales, estos últimos citados se refieren al trabajo matemático (González y Weinstein, 2022). En estos juegos, las reglas son explícitas y comienzan a darse a partir de los cuatro años.

Otro enfoque de la enseñanza de la matemática es el enfoque tradicional, pero no aboga la postura de esta investigación, ya que el aprendizaje se basa en la repetición de conceptos o ejercitaciones memorísticas donde el docente imparte el saber y los niños incorporan el conocimiento. El juego matemático no es una herramienta a utilizar en sus propuestas pedagógicas.

Cabe destacar que el nivel inicial en Argentina es el primer espacio educativo formal. Desde la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), el nivel inicial se define como el primer nivel educativo que comprende a los niños desde los 45 días a cinco años, y que garantiza el acceso y la permanencia a la educación con igualdad de oportunidades.

Zelmanovich (2003) señala que el nivel inicial es una etapa de construcción del proceso de humanización de los niños y niñas que se lleva a cabo con adultos referentes como docentes y familias, y por qué no, psicopedagogos/as trabajando en las salas.

En el marco general del Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000), el nivel inicial se cita como un espacio educativo que tiene como misión la formación integral de los niños de la franja etaria citada por la ley, a través de la formación de conocimientos, valores y actitudes culturales para una participación equitativa en la sociedad. Cabe aclarar que, en dicho documento, se prioriza la valorización del juego dentro del nivel inicial desde su enfoque educativo.

Si bien el área de matemática y el desarrollo lógico matemático son importantes en el nivel inicial, las estrategias didácticas que involucran al juego matemático no se implementan de modo satisfactorio, como señalan los diseños curriculares en el nivel inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esto se traduce en una dificultad que no permite el aprovechamiento del potencial lúdico del juego para el afianzamiento de las habilidades lógico matemáticas, el trabajo colaborativo y la construcción de los conocimientos de los niños y las niñas.

Por lo expuesto, esta investigación busca responder el siguiente interrogante: ¿qué aportes brinda la intervención psicopedagógica en los juegos reglados matemáticos para afianzar el desarrollo lógico matemático, el trabajo colaborativo y la construcción de conocimientos en los niños y niñas del nivel inicial?

Objetivos

Objetivo General

Analizar la importancia del juego reglado como intervención psicopedagógica para favorecer el aprendizaje de la matemática y el trabajo colaborativo en nivel inicial.

Objetivos Específicos

- Describir las características del juego reglado matemático y las estrategias de resolución en los niños y niñas de 4 y 5 años de nivel inicial.
- Especificar la influencia de la intervención psicopedagógica temprana en el

desarrollo del pensamiento matemático en el nivel inicial.

- Analizar cómo el trabajo colaborativo en el juego matemático contribuye al desarrollo de habilidades lógico-matemáticas en los niños y niñas del nivel inicial.

Hipótesis o Supuestos Básicos de Investigación

Las estrategias de intervención psicopedagógica que se despliegan en el nivel inicial permiten que el juego reglado utilizado en matemática afiance el desarrollo lógico matemático, acerque a los niños y niñas al trabajo colaborativo y enriquezca los conocimientos de cada uno.

Estado del Arte

En los últimos años, distintos investigadores presentaron preocupaciones similares a las planteadas en la presente investigación. Se refirieron a la importancia del juego matemático en edades tempranas como beneficio para el trabajo con las nociones matemáticas en los niños y niñas. Algunos tuvieron en cuenta los aportes que realizan las psicopedagogas en las intervenciones educativas y sus beneficios en el rendimiento académico de los infantes y cómo colaboran brindando estrategias a las docentes en el accionar de sus prácticas y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Scilingo (2024) desarrolla un trabajo en la Universidad de Flores titulado “La Intervención Psicopedagógica a través del Juego: la importancia de las apreciaciones docentes en cuanto al uso del juego como estrategia en la estimulación de los Dispositivos Básicos de Aprendizaje en los niños de 3 a 5 años”. Esta investigación presenta un enfoque cualitativo con diseño descriptivo, cuya finalidad consistió en explorar las apreciaciones docentes de tres instituciones privadas de nivel inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires durante el período 2023/2024. El objetivo principal que se planteó fue describir las apreciaciones docentes acerca de la intervención psicopedagógica en el Nivel Inicial, utilizando el juego como estrategia para estimular en los niños los dispositivos básicos de aprendizaje. La muestra estuvo compuesta por 15 participantes, docentes de nivel inicial y la recopilación de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas, utilizando el análisis de su contenido. Los resultados obtenidos permiten vislumbrar la relevancia del juego en la primera infancia como una estrategia que posibilita acercarse a los Dispositivos Básicos de Aprendizaje. Así también, promueve la intervención psicopedagógica en el ámbito escolar, con el fin de mejorar la calidad de la educación inicial en Argentina. A partir de este estudio, se diseñó una propuesta de intervención basada en la implementación del espacio de Ludotecas en el Nivel Inicial.

Por su parte, Hartfiel (2024) presenta una investigación en la Universidad de Flores

titulada “La intervención psicopedagógica en el Nivel inicial y su diversidad: Nuevas estrategias para docentes en el área de matemática como una primera aproximación a la enseñanza de contenidos de geometría”. Este estudio se realizó en una escuela de Ituzaingó, provincia de Buenos Aires. La metodología llevada a cabo es un proyecto de intervención psicopedagógica con el objetivo de capacitar a un grupo de docentes y directivos en la implementación de estrategias innovadoras y creativas frente a la atención de la diversidad de grupos en el área de matemática, brindando un acercamiento a la enseñanza de contenidos de geometría. El método que se llevó a cabo fueron capacitaciones a docentes de nivel inicial.

En el presente trabajo se arribó a las siguientes conclusiones: en las capacitaciones que se brindaron a los docentes se pudo evidenciar que ellos desconocían estrategias pedagógicas creativas e innovadoras para trabajar con el área de matemática y el bloque de geometría, y que este desconocimiento no favorecía el uso de prácticas inclusivas. La autora destaca la importancia de la inclusión de juegos en la producción de secuencias didácticas en el nivel inicial y coincide con la propuesta de esta investigación. A su vez, menciona como obstáculo la resistencia del grupo de docentes para trabajar con nuevos paradigmas educativos en el área de matemática.

Cevallos Menéndez y Erazo Delgado (2023) desarrollan un artículo de investigación en la Universidad de Manabí, en Ecuador, titulado “El Juego como Estrategia Didáctica para Favorecer el Desarrollo Cognitivo en el Ámbito de Relaciones Matemáticas de los Niños de 4 a 5 Años”. El estudio se focalizó en el juego como estrategia didáctica para beneficiar el desarrollo cognitivo en el área de las matemáticas. Su objetivo consistió en elaborar una estrategia didáctica basada en el juego para favorecer el desarrollo cognitivo en el ámbito de desarrollo y aprendizaje de relaciones lógico-matemáticas en niños de 4 a 5 años. El enfoque de investigación fue mixto, se basó en un estudio de campo de alcance descriptivo, de diseño no experimental transversal. Se utilizaron los métodos inductivos, deductivos y analíticos. Se usaron como instrumentos la encuesta, la observación y la entrevista con una muestra no

probabilística intencional de 11 niños de 4 y 5 años matriculados en Educación Inicial, 11 madres y/o padres y la directora de la Unidad Educativa 25 de Julio. Los resultados muestran que el desarrollo de las habilidades cognitivas influye en el ámbito de relaciones matemáticas.

Pastrana y Renfijes (2023) presentan una investigación en la Universidad del Gran Rosario titulada “Herramientas que utilizan los docentes de nivel inicial para la construcción del pensamiento lógico-matemático”. Dicha investigación tiene un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo no experimental. El objetivo principal es describir las herramientas que utilizan las docentes de nivel inicial, en la construcción del pensamiento lógico matemático, en instituciones educativas de la ciudad de Salta Capital. La muestra que se realizó es no probabilística, con entrevistas semiestructuradas con diez (10) docentes de nivel inicial de la ciudad de Salta (provincia de Salta, Argentina).

La investigación concluye que el juego constituye una herramienta esencial que posibilita el desarrollo del pensamiento matemático en niños de nivel inicial, puesto que facilita el aprendizaje significativo y potencia el proceso cognitivo y socioemocional. De esta manera, los resultados demuestran que el juego permite a los niños razonar, experimentar, pensar y crea un ambiente propicio para accionar con otros. Como limitaciones se señalan que es necesario mejorar el aprendizaje de enseñanza de las matemáticas, articulando entre niveles y ciclos.

Cano y Quintero (2022), por su parte, presentan un artículo que refiere a una investigación en Colombia titulada “El juego como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en la primera infancia”. En ella se propone, como objetivo, identificar las estrategias pedagógicas implementadas para potenciar el pensamiento lógico-matemático en el proceso de enseñanza en la infancia. La metodología que se lleva a cabo tiene un enfoque cualitativo con una modalidad de revisión documental; utiliza como fuentes de información proyectos de aula, diarios y planeaciones de docentes en formación de la carrera Licenciatura en Educación Infantil. Los resultados a los que arriba

señalan al juego como principal estrategia en el fortalecimiento del pensamiento lógico-matemático en la primera infancia y destacan, además, la articulación de las nociones con los pensamientos numérico, espacial y métrico. Como conclusión de la investigación, se hace hincapié que el juego es una estrategia didáctica fundamental en la primera infancia que posibilita la movilidad del pensamiento a partir de preguntas, inquietudes, comprensión de la vida cotidiana y la funcionalidad de las cosas.

Además, Celi Rojas et al. (2021) realizaron una investigación en Ecuador al que titularon "Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de educación inicial". Dicho artículo es un estudio bibliográfico de revisión documental de publicaciones realizadas en los últimos 10 años, entre el año 2011 y el año 2021, sobre el tema de estrategias didácticas y desarrollo lógico matemático en niños de educación inicial. El diseño documental implementó fuentes primarias y secundarias, extraídas de Scielo, Dialnet, Redalyc, Google Scholar, como también trabajos reconocidos y publicados en la web; los que permitieron la recolección de la información de este estudio. Se revisaron aproximadamente 110 artículos, de los cuales, se tomaron 50 para la presente investigación. Su objetivo fue determinar los factores socioafectivos y las estrategias didácticas impartidas por los docentes que funcionan en infantes de educación inicial para el dominio del ámbito lógico matemático. El propósito de esta investigación fue dar a conocer las estrategias didácticas que utilizan los docentes para fortalecer el pensamiento lógico matemático en los niños/as de educación inicial. El método que se utilizó fue de carácter descriptivo y analítico-sintético. A lo largo del tiempo han prevalecido las actividades lúdicas como herramientas claves para motivar a los niños al momento de desarrollar el pensamiento lógico matemático. El desafío de los maestros/as es cambiar aquellos esquemas rígidos y transformarlos en sistemas dinámicos de aprendizaje que estimulen orienten y apoyen el desarrollo cognitivo. Como conclusión, considera relevante tener en cuenta la edad, características particulares, ritmo de aprendizaje, ambiente de aprendizaje y las estrategias didácticas del docente, para obtener aprendizajes significativos en los niños. De esta forma, los docentes han implementado estrategias didácticas innovadoras como: videojuegos, arte, softwares

educativos, obteniendo resultados positivos en el desarrollo de las diferentes competencias que colaboran para entender conceptos matemáticos y establecer relaciones lógicas, razonar y comprender conceptos abstractos.

Asimismo, Stefano (2020) realiza una investigación en la Universidad de Flores titulada “El juego como facilitador de aprendizajes en infantes”. Se llevó a cabo en el Jardín N° 55 de Ingeniero Huergo, Río Negro, tomando como referencia niñas y niños de edades de 3 a 5 años. Dicha investigación cualitativa procura recolectar datos a través de instrumentos de observación y entrevistas con una muestra de 83 participantes integrada por niños y docentes de salas de nivel inicial. El objetivo principal de dicho trabajo fue identificar la influencia del juego en el desarrollo y la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de nivel inicial. La investigación permitió plasmar el lugar central y preponderante que las docentes le otorgan al juego para la adquisición del aprendizaje y el desarrollo de los niños/as en el nivel inicial. A su vez, se buscó analizar el rol que tiene el juego en el nivel inicial en relación al aprendizaje, desarrollo y socialización de los infantes al inicio de la trayectoria escolar. Los resultados de la recolección de datos evidenciaron que el juego es el protagonista de las jornadas virtuales y que ha permitido que las familias jueguen y se vinculen entre ellos. Además, el juego permite que el docente actúe como mediador, aporte contenidos, fortalezca valores y el trabajo en equipo.

En la misma línea, Pereira Corvalan (2020) presenta una investigación en la Universidad de Flores, de metodología cualitativa, titulada “El juego matemático como estrategia psicopedagógica para la estimulación de las funciones ejecutivas de niños de 6 y 7 años, ciudad de San Pedro”. Su objetivo principal consistió en explorar la influencia del juego matemático como estrategia psicopedagógica en la estimulación de las funciones ejecutivas de niños de la franja etaria antes mencionada. Se abordaron otras variables en este trabajo que coinciden con esta investigación en torno a determinar la implementación que las psicopedagogas efectúan de juegos matemáticos y sus beneficios en el desarrollo de las funciones ejecutivas y el proceso de aprendizaje de los niños. La muestra realizada fueron

entrevistas semiestructuradas a 8 (ocho) psicopedagogas, unas de San Pedro y otras de San Nicolás, arribando a las siguientes conclusiones: el uso de los juegos matemáticos como estrategia psicopedagógica influye de manera positiva en el desarrollo de las funciones ejecutivas y en el proceso de aprendizaje de los niños estudiados.

Además, los juegos matemáticos benefician la motivación y el desarrollo socioafectivo de los niños. La autora destaca también la importancia del rol psicopedagógico y el trabajo interdisciplinario entre familias e institución educativa para abordar y brindar a los niños diferentes estrategias que favorezcan el desarrollo de las funciones ejecutivas, pudiendo poner en práctica en otras áreas donde ellos participen. Se considera importante, asimismo, que los docentes de la institución educativa a la que concurren los niños incorporen los conocimientos que se requieren sobre los beneficios de utilizar juegos matemáticos para estimular el desarrollo de las funciones ejecutivas.

Gallego et al. (2020) presentan en Colombia el artículo titulado “El juego como estrategia pedagógica para la enseñanza de las matemáticas: retos maestros de primera infancia”. El objetivo radicó en describir la incidencia del juego como estrategia pedagógica y su relación con el aprendizaje de las nociones lógico-matemáticas. El enfoque metodológico utilizado en esta investigación fue cualitativo con énfasis en la estrategia de caso intrínseco. El carácter del estudio fue descriptivo y se llevó a cabo en tres fases.

La investigación se realizó en una institución educativa y la muestra fueron 14 niñas y dos docentes pertenecientes al grado pre-jardín. Se concluye en la evidencia que el juego es un medio de expresión y comunión en la infancia pudiendo emplearse como estrategia pedagógica desde el aula, ya que favorece los aprendizajes de las matemáticas. Los docentes deben utilizar el juego como modo de aprendizaje y diversión, entendiéndolo como estrategia pedagógica; principalmente, cuando se quieren enseñar conceptos matemáticos. A su vez, favorece los procesos de socialización.

Por último, González Díaz et al. (2019), en un Congreso Internacional de

Psicopedagogía, presentan desde la Universidad de Coruña, España, una investigación titulada “El juego en el aprendizaje matemático”. Dicho trabajo de investigación-acción en el aula se presenta para comprobar los resultados de una metodología que se basa en el juego en la enseñanza de las matemáticas y cómo la misma repercute en su aprendizaje.

La muestra estuvo conformada por 26 niños y niñas de 4 años de un Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) público. El estudio se analizó a través de una observación participante, el diario del aula, producciones de los niños y asambleas. Los resultados concluyen que el juego es relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. A su vez, aporta placer y motivación a los niños/as, son la base de futuros aprendizajes, disminuye el estrés, los aleja del miedo al error y les permite resolver situaciones problemáticas con una actitud positiva frente al área de matemática. También los autores destacan que, en las situaciones lúdicas, pueden ayudarse unos a otros, hecho fundamental que se considera para esta investigación presentada.

Marco Teórico

El Juego

Innumerables autores definen al juego desde distintos constructos teóricos. Desde la antigüedad hasta la actualidad, el juego se torna presente en la vida del hombre.

En la siguiente investigación se citan algunos autores relevantes que describen el juego.

Winnicott (1979), desde el enfoque psicoanalítico considera que el juego va más allá de una actividad, es la esencia de la vida y del desarrollo cultural. El autor sostiene que el juego es “una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida” (p. 75). Los niños juegan en su día a día en los diferentes espacios donde circulan, desarrollan su creatividad y van incorporando diversos juegos de acuerdo con la etapa de desarrollo en la que se encuentran.

Piaget (1990), desde la teoría del desarrollo cognitivo, señala que el juego es una forma de asimilación y una herramienta que los niños utilizan para comprender el mundo. Según este autor, el juego forma parte de la inteligencia del niño. “Se puede decir que el juego es, esencialmente, asimilación o asimilación que prima sobre la acomodación” (Piaget 1990, p. 123).

Para dicho autor, el juego comienza desde el primer estadio, desde las adaptaciones puramente reflejas. Las capacidades sensorio-motrices, simbólicas o de razonamiento son aspectos esenciales del desarrollo del individuo, las que van a condicionar el origen y la evolución del juego.

Además, Piaget (1990) describe tres tipos de juego: el juego de ejercicio, simbólico y de reglas. El primero se caracteriza por el placer que siente el niño al ejecutarlo. Se inicia en el período sensoriomotor, en el cual se observa que el niño juega manipulando y explorando

los objetos. Dentro de este tipo de juego, se encuentran los juegos de ejercicio de pensamiento, pero tiene como diferencia que no es simbólico. Esto se centra en la etapa verbal y se realiza el pensamiento del placer, como las combinaciones de palabras y también dichas preguntas cuando los niños cuestionan el porqué de las cosas.

En cuanto al juego simbólico, comienza a los 2 años de vida, cuando el niño desarrolla la habilidad de memorizar las imágenes de los objetos. Esta etapa de juego, que abarca entre los 2 y 7 años, se presenta en el período preoperacional que coincide con la franja etaria estudiada en esta investigación. Lo simbólico se relaciona con la socialización y abre la puerta para pensar en jugar con otros. Este juego simbólico, a medida que se va desarrollando, se perfecciona hasta alcanzar su máxima expresión a través del juego dramático. En el juego, el niño es capaz de imitar y vivenciar todo lo que encuentra en su medio: desde actitudes, personajes y utilizar objetos como sustitutos.

Respecto al juego de reglas, se desarrolla en el período de las operaciones concretas. Comprende desde los 7 a los 11 años. La regla comienza a ser entendida por los niños y la comienzan a utilizar en juegos de mesa o colectivos. Los niños más pequeños no consideran importante ejecutar las reglas en un juego; los mayores, en cambio, son conscientes de ellas y pueden ponerlas en práctica. A partir de los seis años ya toman conciencia real de la existencia de las reglas de un juego.

Vygotsky (1994), desde la teoría sociocultural del desarrollo, se refiere al juego como un instrumento sociocultural y elemento impulsor del desarrollo mental del niño. A su vez, facilita el desarrollo de las funciones superiores. Según Vygotsky (como se citó en Rogoff, 1993), “el juego es una realidad cambiante y, sobre todo, impulsora del desarrollo mental del niño” (p. 180).

Un concepto que en el autor ruso cobra relevancia en los espacios del nivel inicial se refiere al juego con otros. Esta investigación pone de relieve el trabajo colaborativo donde los conocimientos de un niño se enriquecen con los de sus pares. Al jugar con otros, se amplía su capacidad de comprender la realidad del entorno circundante y se pueden resolver

problemas. Vygotsky (1978) refiere que la zona de desarrollo próximo es:

la distancia entre el nivel de desarrollo cognitivo real, la capacidad adquirida hasta ese momento para resolver problemas de forma independiente sin ayuda de otros, y el nivel de desarrollo potencial, o la capacidad de resolverlos con la orientación de un adulto o de otros niños más capaces. (p. 133)

El autor describe que en esa zona de desarrollo próximo pueden distinguirse dos dimensiones: lo que el niño ya sabe, ya conoce, y lo que el alumno aún no está preparado para aprender y le resulta difícil. Es entre estos supuestos donde se encuentra la zona de desarrollo próximo. Esta zona se vincula con lo que el niño o estudiante va a poder hacer con la orientación y la ayuda de otros que podrán ser sus pares, docentes o psicopedagogas. De allí la importancia de que los actores institucionales ofrezcan situaciones lúdicas flexibles, desafiantes, que los motiven a sortear dificultades en forma progresiva y avanzar en sus conocimientos.

Por su parte, Bruner (1966), a través de la teoría del aprendizaje por descubrimiento, sostiene que el juego es una forma de descubrimiento activo donde los niños construyen sus conocimientos.

Nivel Inicial y juego

La Educación Inicial abarca la educación de la franja etaria de los niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años, de acuerdo a lo establecido en la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006). Desde una perspectiva de derecho, el contexto del jardín de infantes está contemplado en dicha ley como un espacio de enseñanza. Esta normativa reconoce al juego como contenido de alto valor cultural que promueve el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético y social.

El nivel inicial conforma una unidad pedagógica que se divide en dos ciclos: el primero comprende el jardín maternal (de 45 días a los 2 años) y el otro, el jardín de infantes (de 3 a 5 años).

El abordaje de esta franja etaria también aparece citado en el marco General del Diseño Curricular de Educación Inicial de CABA del año 2000. Este marco se define con una concepción constructivista frente al conocimiento y destaca la interacción con otros como fundamental en el aprendizaje con sujetos, planteando la intervención del docente como mediador para la aprobación de los contenidos. En este enfoque educativo del nivel se valoriza el juego, el conocimiento del ambiente y la incorporación de elementos lúdicos en las actividades de aprendizaje presentadas.

Más adelante, en el año 2019, por Resolución N°219-5755-GCBA-MEIGC, se realiza otro reagrupamiento dentro del nivel y se aprueba el Diseño Curricular para la Educación Inicial de niñas y niños de 4 y 5 años que es la franja etaria citada en esta investigación. Este documento como herramienta de la política educativa, revaloriza el juego como pilar de la educación, como a su vez contempla las tecnologías digitales y amplía los modos de conocimiento.

Este Diseño Curricular se encuentra organizado en ejes, tres de experiencias y otros tres transversales. Los ejes de experiencias son Lenguajes Expresivos, Indagación y Conocimiento del Ambiente, en este último se encuentra el área de matemática. El Eje Lúdico se destaca siendo uno de los tres ejes transversales.

El nivel inicial tiene un lugar privilegiado y respetado en la enseñanza y su presencia es trascendente para el desarrollo integral de los niños/as. En su libro, Pitluk et al. (2020) señalan, que, desde sus comienzos, el Nivel Inicial se ha podido diferenciar de los otros niveles educativos gracias a uno de sus aspectos que lo distingue, que es el juego. El mismo se presenta como una estrategia de enseñanza y como expresión de la infancia.

Finalmente, en el año 2025 surge un nuevo Diseño Curricular para Nivel Inicial de CABA que reafirma la centralidad del juego, sosteniendo que “en su relación con la enseñanza, el juego se define como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, corporal y social” (p. 206). Dicho diseño propone que los

docentes acerquen a los niños/as propuestas lúdicas enriquecedoras que sean diferentes a las de sus entornos cotidianos. A su vez, se hace alusión al desarrollo de capacidades, y en relación a las mismas, refiere que lo lúdico favorece el intercambio de ideas entre pares, compartir reglas, confrontar y armar acuerdos. En síntesis, favorece la comunicación y sostiene que esos intercambios son fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Esta investigación intenta dar luz frente a la riqueza de los intercambios entre profesionales psicopedagogos/os, docentes y su interdisciplina. Así también, aboga los intercambios que realizan los niños/as en las propuestas lúdicas, ya que le permiten argumentar, confrontar, problematizar y enriquecer sus conocimientos.

Cuando en dicho diseño se refiere al uso de juegos de mesa, se mencionan los juegos matemáticos que fomentan las actividades de conteo y el uso de conceptos matemáticos. Se refleja la postura de un docente que enseñe las reglas del juego y que, además, pueda impulsar un pensamiento estratégico en los niños, que les permita, a su vez, anticipar resultados, tomar decisiones, promoviendo una participación activa donde se refleje el lenguaje propio de situaciones lúdicas.

El desarrollo de capacidades específicas se cita en consonancia con los contenidos de enseñanza, ya que se considera necesario reforzar habilidades claves en el área de matemática conforme a los desafíos del siglo XXI. Estas capacidades son comunes a todos los niveles del sistema educativo para poder acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes. “Dichas capacidades son: autonomía para aprender, comunicación, pensamiento reflexivo y crítico, resolución de problemas, compromiso y colaboración” (Diseño Curricular para Nivel Inicial de CABA, 2025, p. 10).

En el apartado de matemática, el diseño curricular hace referencia a que el juego es una estrategia clave para el aprendizaje de la matemática porque pone en relevancia conocimientos, procesos matemáticos y favorece el desarrollo de la memoria, la atención, el lenguaje y la percepción.

Enseñar matemática en el nivel implica valorar y respetar la diversidad de conocimientos previos, ritmos de aprendizaje y formas de resolución que cada niño aporta, reconociendo que compartir diferentes puntos de vista enriquece el proceso educativo; las diferencias permiten que los niños, a través del intercambio de ideas y estrategias, amplíen su comprensión de los conceptos matemáticos. (Diseño Curricular para Nivel Inicial de CABA, 2025, p. 72)

El ambiente matemático en la sala debe planificarse con un entorno dinámico y flexible que invite al desafío; de esta manera, se convertirá en un espacio facilitador de aprendizajes.

El Juego en el Nivel Inicial

El jardín de infantes es un lugar privilegiado para dar lugar a ese derecho de los niños a poder jugar. Es por ello que el nivel inicial debe promover el despliegue del juego desde variadas oportunidades y ofreciendo diferentes formatos. El juego dramático, los juegos de construcciones, los juegos tradicionales, los juegos reglados o con convenciones y los juegos matemáticos son parte de la propuesta lúdica, con sus características propias.

Las autoras González y Weinstein (2022) agrupan los distintos tipos de juegos de acuerdo a las siguientes características:

- Juego Dramático. Está basado en el juego simbólico que realizan los niños pequeños, donde se recrea y representa la realidad circundante a partir de roles, tareas y relaciones de adultos. En este juego, los niños y niñas desarrollan su imaginación creando personajes e historias ficcionales, como: jugar a la mamá, al doctor, a las visitas, al vendedor autos, etc.

- Juego de construcción. Se arman objetos a partir de la combinación de elementos explorados. En estas construcciones hay un interjuego entre lo real y lo imaginario, ya que los niños reproducen variados escenarios de la realidad y los transforman a partir de su mirada. Muchas veces, esas construcciones se utilizan para los juegos dramáticos. Por ejemplo:

construcción de puentes, vías del tren, escuelas, negocios, etc.

- Juegos con reglas convencionales. Son juegos que tienen reglas que aparecen explícitas y predeterminadas. Para poder jugarlos, es necesario realizar acuerdos. Las reglas se delimitan y funcionan como la legalidad de un contrato. Una característica relevante es que tienen ganadores y perdedores. Algunos se juegan con dados como: el ludo, la generala. Otros se juegan con cartas: la casita robada, la guerra; y algunos con el cuerpo: las escondidas, las manchas. Dentro de los juegos con reglas se encuentran los juegos tradicionales que forman parte de la cultura y se transmiten de generación en generación.

En esta investigación se hace hincapié en los juegos reglados y su trascendencia desde el área de matemática.

Cabe señalar, además, que el juego es la actividad que “posibilita a las niñas y niños dominar el mundo de los objetos y de las cosas que lo rodean, lo que les permite articular la realidad y la fantasía, el conocimiento y la emoción, el yo y el otro” (Diseño Curricular, 2019, p. 63).

Juego y matemática

Los niños tienen oportunidades para llevar a cabo la tarea matemática a través de los juegos. Para que ello sea posible, la escuela tiene que ofrecer acceso a la matemática desde edades muy tempranas. Garantizar procesos pedagógicos de calidad que lleven a realizar aprendizajes eficaces en los niños y las niñas no debería quedar fuera de su alcance. En este aspecto, el aprendizaje se da a partir de los lazos que los alumnos y docentes crean con el conocimiento y de la relación entre los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

El juego es una actividad insoslayable para el nivel inicial. El niño, a partir del juego, puede expresarse, aprender, comunicarse con otros pares y adultos y consigo mismo, crear e interactuar con el medio circundante. El juego pone al niño como protagonista y lo involucra desde lo corporal, afectivo, cognitivo, cultural, social, etcétera (González y Weinstein, 2016). Al respecto, Bernard Charlot (1986) describe el hacer matemática como

un trabajo del pensamiento, que construye conceptos para resolver problemas, que plantea nuevos problemas a partir de los conceptos así construidos, que rectifica los conceptos para resolver esos nuevos problemas, que generaliza y unifica poco a poco esos conceptos en universos matemáticos que se articulan entre ellos, se estructuran, se desestructuran y se reestructuran sin cesar. (Charlot, 1986, como se citó en González y Weinstein, 2016, p. 10)

Es decir, el tránsito de los niños y niñas por el nivel inicial les permite ir construyendo paulatinamente aprendizajes matemáticos e involucrarse con el hacer, así como producir los mismos a través del juego y de la resolución de problemas.

González y Weinstein (2022) sostienen que enseñar matemática tiene un valor social e instrumental. A su vez, afirman que se trata de una construcción histórica y cultural porque muchos de sus avances surgieron como respuesta a necesidades concretas. Por consiguiente, destacan que “se trata de un saber cultural que la escuela debe no solo transmitir sino recrear. Al igual que otras disciplinas, posee también un valor formativo ya que contribuye al desarrollo del pensamiento” (p. 17).

Mirar la realidad circundante pensando en un “hacer matemático”, plantean las autoras, es conjugar la resolución de problemas y el juego para producir conocimientos socialmente válidos (González y Weinstein, 2022).

Por otro lado, Brailovsky (2016) señala que los juegos pueden convertirse en una herramienta eficaz para abordar el desarrollo del pensamiento matemático porque ayudan a los estudiantes a desarrollar importantes habilidades cognitivas como el pensamiento lógico, la resolución de problemas y la creatividad.

Los juegos reglados benefician el planteo de problemas desafiantes y significativos. Estos juegos tienen reglas predeterminadas que le permiten a las docentes realizar preguntas problematizadoras que invitan a pensar.

Los aportes de Malojovich (como se citó en González y Weinstein, 2016) refieren que el juego como patrimonio de la infancia se despliega en el jardín de infantes a través de variadas situaciones, aunque es necesario establecer algunas reflexiones. Considera relevante diferenciar el juego que el niño realiza de las situaciones donde el docente tiene la intención de enseñar.

Al respecto, distingue tres tipos de situaciones:

- Situación lúdica: el niño es libre para elegir el qué, el cómo y con quién jugar. Y esto no es vivido como una situación de aprendizaje. El docente planifica la situación con determinados contenidos que pueden o no trabajarse en el desarrollo de la misma, porque es el niño el que toma la iniciativa. El docente cumple el rol de observador. Son situaciones no estructuradas.
- Situación de aprendizaje con elementos lúdicos: es una situación estructurada, ya planificada por el docente con la intencionalidad de trabajar determinados temas. La propuesta tiene en cuenta la previsión de materiales, la consigna y la organización del grupo. Se trata de una estrategia para enseñar. El problema a resolver se presenta como forma de juego y los niños buscan diferentes formas de resolución.
- Situaciones de no juego: son actividades estructuradas con la intencionalidad de enseñar contenidos precisos, que no presentan componentes lúdicos pero a los niños les otorga placer realizarlas.

Las actividades matemáticas pueden presentarse en contextos lúdicos como no. Aunque, en la mayoría de los casos, se toman más beneficiosas cuando responden a un juego. Lo principal a tener en cuenta es que una actividad se constituye en una situación didáctica si es capaz de presentar un problema a resolver.

El diseño curricular de niños de 4 y 5 años plantea que la enseñanza de los

contenidos matemáticos se puede realizar planteando situaciones lúdicas con distintos elementos. El juego debe proponer un desafío, la resolución de un problema, así es que se pueden proponer juegos reglados con tableros, dados, cartas, como también juegos con bloques, encastres, de emboque, etc. Es importante que la/el docente acompañe con una mirada atenta a los niños y niñas para observar cómo resuelven los problemas y qué intercambios se producen al respecto de los mismos. De esta manera, sus intervenciones deben ser pertinentes con uso de preguntas abiertas y propuestas que problematicen y le permitan a los/las niños/as avanzar en sus conocimientos matemáticos.

En las situaciones de juegos, el docente debe partir de una observación y un registro pedagógico, e incluir desafíos y problemas como, por ejemplo, jugar a las escaleras con cartas y proponer que armen series numéricas del 1 al 9 o del 5 al 1.

Teoría que Sustenta el Juego Matemático en el Nivel Inicial

Son los problemas los que le han dado origen y los que le han dado sentido a las matemáticas producidas, sostiene Charnay (1994).

De ahí la importancia de construir los sentidos en los problemas y reflexionar que aquello que se enseña en matemática tenga sentido para ese alumno. Los conocimientos tendrán sentido para él, si pueden repetir, rehacer y resignificarse en situaciones nuevas, es decir, que esos conocimientos se transfieran para resolver nuevos problemas.

Distintos modelos de aprendizaje y enfoques se llevaron a cabo en el abordaje de las matemáticas (Charnay, 1994).

Uno de ellos es el modelo normativo (centrado en el contenido), a través del cual el maestro muestra las nociones, es decir, comunica el saber a los alumnos y ellos aprenden, escuchan, ejercitan y, finalmente, aplican. El saber está acabado y construido. Al decir de Charnay (1994), en el modelo tradicional, el docente es el centro de la enseñanza, es quien tiene el saber y lo "pasa"; y el alumno, generalmente, copia el modelo desarrollado por él. Por lo que la memorización y la repetición son tareas a desarrollar con gran habilidad. En este

enfoque, el problema cumple el rol de criterio del aprendizaje, aparece al finalizar el proceso de enseñanza, o sea, el alumno realiza un ejercicio de aplicación luego de la enseñanza de un contenido. Por ejemplo, si la maestra enseña a sumar, al finalizar les ofrece un problema de sumas para que se practique el procedimiento. En el jardín de infantes, los números se enseñan de a uno, se practican, copian, dibujan y hasta que no esté aprendido el número uno, no se enseña el dos.

Al referir a una propuesta lúdica presentada por la docente, se cita el juego de cartas denominado "La más grande gana". Dicho juego se juega de a cuatro niños/as con un mazo de cartas españolas del 1 al 6. De acuerdo a sus reglas, se mezclan las cartas, se reparte una a cada jugador y, a la cuenta de tres, cada niño/a debe dar vuelta su carta. Es así que la carta ganadora resulta ser la de mayor valor y el jugador puede llevarse las demás. Si se produce empate, saca una carta más cada jugador para desempatar. La maestra presenta el juego y todas las mesas al mismo tiempo lo juegan. El saber es comunicado por la docente, ella imparte las nociones, transmite el conocimiento y deja cerrada la situación. No se le permite la reflexión a los niños/as sobre qué números son mayores en las cartas y por qué, o cuáles sirven para poder ganar la partida. El alumno/a en estos casos escucha y aprende.

Otro modelo, llamado incitativo (centrado en el alumno), tiene en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos. Hay un maestro que responde a sus demandas, escucha al alumno, lo remite a herramientas de aprendizaje como las fichas, lo motiva y el saber está ligado a las necesidades de la vida y del entorno. Desde este enfoque, las situaciones problemáticas son vistas como un móvil del aprendizaje. La función de un problema es proporcionar conocimiento que el alumno desea o requiere saber basado en sus intereses y en su entorno. Por un lado, se tiene en cuenta la motivación y el mecanismo que se utiliza refiere al aporte de conocimientos, a la práctica y ejercicios. Se intenta que los problemas sean resignificados.

Charnay (1988) considera una limitante de este modelo, el hecho de que "las situaciones naturales son a menudo demasiado complejas para permitir al alumno construir

por sí mismo las herramientas y, sobre todo, demasiado dependientes de lo ocasional para que sea tenido en cuenta la preocupación por coherencia de los conocimientos” (p. 57).

Desde este modelo, el mismo juego anteriormente citado “La más grande Gana”, se presenta para motivar a los niños/as, se busca que participen y se diviertan. Se reparten las cartas, juegan y comparan los números que salen en la jugada. El jugador que tiene la carta más grande dice “gané” y se lleva las cartas de sus contrincantes. En este caso, ni se verbaliza el proceso ni se discute por qué ganó. No se registran ni las estrategias puestas en juego ni las reflexiones metacognitivas. El juego no se problematiza y el docente no instala conflictos cognitivos.

El tercer modelo al que refiere Charnay (1994) es el modelo aproximativo-apropiativo. El área de matemática en el Diseño Curricular del año 2019 utiliza el enfoque de resolución de los problemas desde este modelo constructivista, que se centra en la construcción de saberes socialmente válidos. En este modelo se citan tres elementos claves: el alumno, el docente y el saber, que interactúan dialécticamente y entre ellos existe un equilibrio dinámico.

Asimismo, en este enfoque, el alumno tiene un rol activo: explora, discute, analiza, compara, plantea problemas y busca diferentes modos de solución con sus pares. Es decir, el trabajo colaborativo y el poner en juego la zona de desarrollo próximo que plantea Vygotsky se ponen de relieve en el juego matemático. Es importante que el docente y la psicopedagoga enriquezcan las propuestas didácticas ofrecidas para que, en esas discusiones, se avance en los conocimientos que los niños poseen.

El docente también tiene un rol activo desde su intervención: guía, coordina, enseña, propone problemas significativos y genera estrategias para la apropiación de saberes. Es importante desde su rol, también, que el docente se encuentre capacitado en el área de matemática y su propuesta pedagógica se enmarque en el diseño curricular vigente.

Frente al rol docente, Charnay (1994) refiere lo siguiente “el rol y el lugar que el maestro asigna a la actividad de resolución de problemas: ¿qué es para él un problema?,

¿cuándo utiliza problemas, en qué momento del aprendizaje?, ¿con qué fin?” (Charnay, 1994, p. 5).

La resolución de problemas es la clave de este enfoque y es el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El problema es la base de este modelo y está visto como un recurso de aprendizaje que constituye la herramienta mediante la cual el alumno construye su saber. El saber proviene de la disciplina matemática, adecuándose a las posibilidades del que aprende, a la realidad que lo circunda y a sus intereses.

“El problema por resolver se presenta en forma de juego, por ejemplo, juegos reglados de tableros, dados o cartas, así como juegos con bloques, de encastres, de emboque” (Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2019, p. 63). En este último modelo planteado, el juego “La más grande gana” se presenta a través del planteo de su propio nombre: ¿Por qué la más grande gana? ¿Qué carta gana para ustedes? Es decir, aparece una docente que invita a los niños/as a pensar, a mirar las cartas, a reflexionar. Hay una maestra que guía, observa, pregunta, piensa cuándo intervenir y por qué, plantea conflictos cognitivos durante el juego para que los alumnos/as pongan en juego sus saberes y los desafíen.

Esa situación problema ofrecida al niño/a lleva al alumno a buscar procedimientos de resolución, plantear estrategias en el abordaje de contenidos que ofrece la docente, razonar y argumentar o contra argumentar con sus pares.

“No son los problemas en sí mismos los que generan aprendizaje matemático, sino determinados problemas y determinado trabajo en relación con ellos” (Rossetti y Garcés, 2024, p.15).

Un problema implica un desafío que atraviesa la propuesta de este enfoque. En concordancia con el mismo, Gonzalez y Weinstein (2021) definen un problema como “un obstáculo cognitivo a superar, una situación desafiante a resolver, que debe plantearse teniendo en cuenta tanto los conocimientos y las posibilidades de los niños como los

contenidos que se pretende enseñar” (p.31).

Es por ello que para diseñar situaciones didácticas, se deben tener en cuenta, entre otras, las siguientes cuestiones: problema y consigna, variable didáctica y secuencia didáctica, juego y matemática (Charnay, 1994).

En síntesis, la teoría aproximativa-apropiativa podría vincularse con los conceptos de asimilación y acomodación propuestos por Piaget (1990) en el desarrollo cognitivo, teniendo en cuenta que los niños comprenden los contenidos matemáticos de acuerdo a sus experiencias previas y su interacción con el entorno cercano.

Del mismo modo, el concepto de zona de desarrollo próximo citado por Vygotsky (1994) se relaciona de forma directa con la teoría apropiativa, porque las interacciones sociales que los niños establecen con sus pares o adultos facilitan la apropiación de conocimientos que aún no dominan por sí solos.

Así también, desde Bruner (1966), con el planteo del aprendizaje por descubrimiento, se podría afirmar que los niños construyen en forma activa su comprensión por el mundo matemático.

Es así que en el nivel inicial se puede plantear una propuesta lúdica en base a juegos reglados que presente un problema a resolver donde el juego sea el continente de un contenido a enseñar.

La Intervención Psicopedagógica

En el siglo XXI, el rol del/la psicopedagogo/a se enfrenta a nuevas demandas y desafíos que lo llevan a un cambio continuo para adaptarse a retos y necesidades sociales. Los escenarios actuales muestran nuevos formatos familiares, otros paradigmas que describen la idea de niños, jóvenes y adultos, de docentes, de instituciones (Velo [et al.](#), 2021).

A estas nuevas concepciones complejas se le imponen, desde el entorno al que

pertenece, diferentes atravesamientos, y se transforman en demandas que exigen que se forjen nuevos diseños de enseñanza, modelos y formatos didácticos diferentes.

Reflexionar acerca del rol psicopedagógico implica dar a conocer sus incumbencias en los distintos ámbitos donde puede desarrollar su tarea. La propia formación profesional del psicopedagogo/a se rige a través de un encuadre legal dado por la Resolución N°2473/84 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación con sus anexos correspondientes donde se citan las Incumbencias Profesionales. Tanto el título de Psicopedagogo/a como el de Licenciado/a en Psicopedagogía se rigen por las siguientes incumbencias citadas en su anexo:

- Asesorar con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y/o anomalías para favorecer las condiciones óptimas del mismo en el ser humano, a lo largo de todas sus etapas evolutivas en forma individual y grupal, en el ámbito de la educación y de la salud mental.

- Realizar acciones que posibiliten la detección de las perturbaciones y/o anomalías en el proceso de aprendizaje.

- Participar en la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa, a fin de favorecer procesos de integración y cambio.

- Orientar respecto de las adecuaciones metodológicas acordes con las características bio-psico- socio-culturales de individuos y grupos.

- Realizar procesos de orientación educacional, vocacional-ocupacional en las modalidades individual y grupal.

- Realizar diagnósticos de los aspectos preservados y perturbados comprometidos en el proceso de aprendizaje, para efectuar pronósticos de evolución.

- Implementar sobre la base del diagnóstico, estrategias específicas tratamiento, orientación, derivación, destinadas a promover procesos armónicos de aprendizaje.

- Participar en equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, dirección, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos en las áreas de educación y salud.

Estas incumbencias que se agregan a continuación son sólo para la titulación de Licenciado/a en Psicopedagogía y se suman a las antes descriptas:

- Explorar las características psicoevolutivas del sujeto en situación de aprendizaje.
- Realizar estudios e investigaciones referidos al quehacer educacional y de la salud, en relación con el proceso de aprendizaje y a los métodos, técnicas y recursos propios de la investigación psicopedagógica (Resolución N° 2473/89).

El quehacer psicopedagógico en el ámbito educativo es citado en las incumbencias profesionales abriendo espacios de reflexión y actuación con distintos actores institucionales: profesionales de equipos interdisciplinarios, equipos directivos, docentes y niños/as entre otros. El trabajo con todos y cada uno alude a las intervenciones.

Por lo tanto, la acción psicopedagógica se construye junto a los sujetos con quienes se interviene. Como “un dispositivo que se entromete y lo único que justifica esa intromisión es la existencia de una demanda (...) Solo a partir de esto, queda habilitada una intervención en tanto respuesta al otro” (Filidoro, 2018, p. 44). A veces, será relevante intervenir sobre la demanda y, otras, será necesario sentarse a pensar cómo mejorar las intervenciones educativas en la enseñanza de la matemática en nivel inicial.

Las autoras Greco et al. (2014) definen el rol del psicopedagogo institucional escolar en la realidad actual. En dicho documento se expresa la idea que la escuela enfrenta un tiempo vertiginoso de cambio y es necesario aunar esfuerzos en pos de garantizar el derecho a la educación para todos (Ministerio de Educación de la Nación, 2014).

El psicopedagogo institucional como parte del Equipo de Orientación Escolar participa en un trabajo colectivo que imparte acciones para:

- Diseñar estrategias dirigidas al aprendizaje y el bienestar de los alumnos.
- Asesorar a docentes y directivos.
- Establecer puentes entre las familias y las escuelas.
- Mirar y orientar acerca de los alumnos y sus barreras.
- Intermediar entre adultos de la escuela.
- Generar condiciones institucionales para que la enseñanza sea posible.
- Abrir espacios de reflexión entre docentes y directivos, de articulación entre niveles o instancias diferentes, de implementación de proyectos.
- Favorecer las posibilidades de aprendizaje (abrir espacios que potencien las capacidades de aprender de todos los alumnos, que promuevan una convivencia escolar democrática, etc.) (pp. 53-54)

Las acciones del psicopedagogo/a como integrantes de un equipo de orientación escolar hacen foco y abren preguntas en una intervención institucional.

¿Qué es intervenir? Refiere Fernández (2010), “si bien a veces necesitamos intervenir, tenderemos a que nuestra intervención sea del orden de una inter-versión (incluir otra versión) sin ahogar las otras posibles” (p. 34).

Será necesario pensar la posición que el psicopedagogo/a toma en la escuela, cómo se posiciona, cómo responde a las demandas, cómo construye estrategias de trabajo con los niños/as y con los docentes o adultos involucrados en el proceso de aprendizaje.

Los escenarios escolares actuales plantean nuevas modalidades de construcción subjetiva, el planteo de nuevas estrategias cognitivas y metacognitivas para aprender. Al respecto, Baeza (2015) destaca la importancia de repensar constantemente la teoría que forma parte del marco referencial del profesional psicopedagogo/a, como así también las prácticas que se llevan a cabo en contextos y subjetividades en constante cambio.

“...requiere una nueva visión de la realidad en general y de la psicopedagogía en particular... Una nueva forma de mirar, entender, contextualizar, analizar, sintetizar y evaluar” (Baeza, 2015, p. 145).

El psicopedagogo/a en la institución escolar podrá poner en práctica variadas estrategias de intervención que permitan acompañar a las docentes de nivel inicial en las salas. Trabajar con el juego desde el área de matemática permite abrir espacios de observación de conocimientos de los niños y niñas, de planteo de conflictos cognitivos, de variables y de propuestas pedagógicas que promuevan el trabajo colaborativo y el avance de los conocimientos. Otro modo de intervención es ofrecer a los docentes espacios de reflexión para revisar sus prácticas acordes con los lineamientos curriculares y plantear recorridos didácticos que permitan secuenciar los contenidos matemáticos a través de propuestas lúdicas.

El enriquecimiento del abordaje en matemática desde edades tempranas en forma lúdica fortalece los conocimientos que se abordarán en el área desde el nivel primario.

Según Filidoro (2018b), los procesos de aprendizaje consisten en espacios de intervención psicopedagógica, puesto que esta última se presenta con un carácter de necesidad. En otras palabras, “se torna fundamental poder llevar a cabo intervenciones psicopedagógicas, debido a que las mismas requieren desarmar la lógica de la necesidad que se establece en torno a los aprendizajes” (p. 15).

Será necesario que el psicopedagogo/a ponga a jugar su creatividad, ofreciendo espacios de juego flexibles, teniendo en cuenta los procesos de aprendizaje de los niños/as.

Fernández (2000) adjudica a la intervención profesional psicopedagógica el objetivo de construir, en los demandantes, espacios objetivos y subjetivos de autoría de pensamiento. Esto es promover “el proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción” (p. 117). Quién ha de ser llamado para promover, optimizar y modificar procesos de aprendizaje no puede verse privado de

autorías de pensamiento en sus propios procesos de aprendizaje profesional.

El Juego de las Infancias en ambientes psicopedagógicos

Reflexionar acerca del juego implica responder algunos interrogantes ¿Qué es juego? y ¿qué no es juego? ¿Cuándo un niño está jugando?

La acción en sí misma no define el juego, sino que es el contexto el que le otorga sentido y, principalmente, la mirada del adulto. Como sostiene Filidoro et al. (2018), “la posición desde la que el adulto mira al niño/a constituyéndolo o no en posición de jugador, o sea, en alguna infancia posible” (p. 219).

Es decir que para poder responder si un niño está jugando, no basta con observar una conducta aislada, se tienen que construir observables que surgen a partir de la producción del niño/a y de la mirada de los adultos -de los padres, de los maestros, de los profesionales-. El adulto ubica al niño en jugador y, de este modo, le hace posible la infancia. De allí la importancia de la mirada y de la posición del adulto.

La mirada institucional también cumple un rol fundamental: será la escuela la que resignifique la mirada de los padres de ese niño o le ofrezca una diferente. Escuchar a los padres y a los docentes le permitirá al psicopedagogo/a pensar las intervenciones clínicas. En síntesis, construir los observables que sustentan las futuras intervenciones con el niño, la familia, con los docentes y con la escuela.

Desde una perspectiva clínica, Ofele (2002) sostiene que el juego en psicopedagogía es un eje fundamental y una herramienta de trabajo del terapeuta. “Es el paciente y el terapeuta – en el caso del tratamiento- que se instalan en el juego y en el jugar y desde allí desarrollan la tarea psicopedagógica” (p. 3).

El juego es el lugar de encuentro clínico y, en ese espacio lúdico, se construye la relación terapéutica. El terapeuta, al posicionarse como jugador, se instala en el juego y entra en el mundo simbólico del niño. En esa escena lúdica compartida entre niño y

terapeuta, aflora la tarea psicopedagógica como un modo de intervención donde surgen sentidos, emociones, representaciones y aprendizajes. Esta concepción ubica al juego como eje fundamental tanto desde un enfoque preventivo como terapéutico.

En otras situaciones, el psicopedagogo/a se instala en el ámbito del juego junto con otros, ya sean niños, docentes, etc. para promover cambios desde el mismo. Es por ello que la intervención del psicopedagogo/a es fundamental para promover nuevos aprendizajes en los jugadores.

A su vez, es importante tener en cuenta que las psicopedagogas/os impulsan y trabajan con situaciones de aprendizaje y el juego aparece allí, desde un lugar central ligado a las posibilidades de aprender. En el ámbito psicopedagógico, el profesional adapta su intervención y estilo según la situación y contexto, lo que permite distinguir entre un juego realizado solo por diversión y otro que tiene fines terapéuticos o de aprendizaje.

A través del juego, los niños exploran el mundo, se comunican con los otros, ya sean pares o adultos. Por lo tanto, si se crean espacios de juego como ámbitos de expresión abiertos y directos, el psicopedagogo/a puede recrear nuevas posibilidades y estrategias con sus co-jugadores. En este sentido, sostiene Ofele (2002), es importante “que en primer lugar hayamos jugado nosotros como niños y como adultos, para lograr una mejor comprensión de las posibilidades del campo lúdico, aun cuando este difiera del juego y del jugar del otro” (p. 4).

El juego en psicopedagogía requiere para su implementación una formación sólida del psicopedagogo/a, un marco teórico que lo sustente y le permita la utilización de variadas estrategias de intervención de acuerdo al contexto donde deba intervenir.

En el ámbito educativo, la tarea de la psicopedagoga/o es más preventiva que terapéutica, y puede promover la inclusión del juego desde variados niveles de expresión. La incorporación del juego en el ámbito escolar se puede fundamentar desde diversas perspectivas: la de los propios niños/as, la de fomentar una relación más relajada entre docentes y

estudiantes, lo que permite a los profesores conocer mejor a los niños/as con miras a su desarrollo futuro, y desde una mejora en el currículo, más acorde a las necesidades evolutivas de los niños/as (Ofele, 2002).

De allí que una de las tareas del psicopedagogo/a, como se sustenta en esta investigación, será formar a los docentes de nivel inicial, brindándole las herramientas necesarias para una mayor concientización de la importancia del juego, no solo en la infancia sino además en la tarea pedagógica que desempeñan. En este caso, la reflexión se llevará a cabo a través del acercamiento de los contenidos del área de matemática en el uso del juego reglado.

El Juego con Reglas en el ámbito psicopedagógico

En el contexto psicopedagógico, refieren Filidoro et al. (2018), todo juego tiene reglas porque la misma es comprendida como una condición que estructura subjetivamente el juego. La regla le ofrece un sentido a la acción lúdica si tiene reglas: los juegos de ficción, los juegos dramáticos, el juego simbólico, los de construcción y, por ende, los juegos reglados también.

Filidoro et al. (2018) sostienen que hay una regla fundamental, necesaria –sin la cual no hay juego: “el juego es de jugando y el juego no es verdad” (p. 27).

En este jugar que es de jugando, se elimina el riesgo y esto hace que el juego sea un lugarpreciado para poder aprender. El juego reglado comienza a constituirse alrededor de los cuatro años; luego continúa su evolución y se consolida en el período de las operaciones lógico-concretas, logrando su máxima expresión en el período formal; ya constituido se presenta activo a lo largo de la vida (González y Radrizzani Goñi, 1993).

Esta investigación busca hacer foco en el juego reglado en matemática de los niños/as entre los cuatro y cinco años de edad, en la cual comienzan a alejarse del juego egocéntrico. Filidoro et al. (2018) afirman que la regla es una regularidad que impone el grupo

que demanda cierta cooperación entre otros. “El juego de reglas exige tener en cuenta al otro par, es siempre con otros, y las reglas lo que regulan son las relaciones entre los jugadores más que las relaciones con los objetos” (Filidoro et al., 2018, p. 19). Es decir, los juegos de reglas implican relaciones sociales interindividuales.

Al respecto, sostienen González y Radrizzani Goñi (1993) que las actividades lúdicas regladas se alejan cada vez más tanto del juego centrado en el ego como de las interpretaciones distorsionadas, acercándose gradualmente a un enfoque de trabajo continuo y adaptado. Esto se logra gracias a la progresiva capacidad de descentrarse, lo que permite adoptar un modo de funcionamiento guiado por la reversibilidad operatoria. Este proceso también favorece una actitud cooperativa, que considera múltiples perspectivas al mismo tiempo y promueve una reciprocidad en la que se trata al otro de la manera en la que uno desearía ser tratado.

De acuerdo a estas autoras, el juego reglado favorece el desarrollo cognitivo, social y contribuye al desarrollo de valores porque refiere que para que el juego funcione hay que considerar al otro como un igual.

El comportamiento inicial de los niños en los juegos responde, en concreto, que en cada jugada pretenden ganar, sin poder anticipar si la jugada los beneficia o no en el triunfo al finalizar el juego. A medida que adquieren mayor dominio de los conocimientos y problemas que se presentan en ese juego, pueden construir un plan estratégico que los lleva a la conquista exitosa del resultado final (Rossetti y Garcés, 2024).

En el juego de reglas, los niños y las niñas resuelven problemas desafiantes, novedosos, que ponen en juego un trabajo intelectual a través de inferencias, abstracciones, búsqueda de comparaciones, establecimiento de relaciones, etc. A su vez, es necesario recurrir a conocimientos del mundo que no tienen que ver con ese juego en sí mismo, sino con conocimientos matemáticos, conocimientos de la lengua escrita que se reelaboran y se adaptan para sostenerse en la escena de juego.

Al decir de Filidoro et al. (2018), en el juego de reglas en particular se ponen en juego conocimientos y se construyen conocimientos. Dada la importancia de la construcción de conocimientos que permite el juego reglado, se lo considera por ello una herramienta valiosa para trabajar con contenidos matemáticos en el ámbito clínico psicopedagógico como en el ámbito educativo en las aulas y salas del jardín.

En el contexto clínico se utilizan como técnicas diagnósticas o recursos lúdicos, ya que favorecen el desarrollo cognitivo, afectivo y social. En el ámbito escolar si se trabajan a partir de contenidos escolares, se constituyen en recursos didácticos que benefician la construcción de contenidos de enseñanza.

En algunas propuestas escolares, Filidoro et al. (2018) advierten que se presentan situaciones didácticas a los niños y niñas con formatos lúdicos, disfrazadas de juegos, y que al final resultan actividades aburridas o forzadas para trabajar contenidos escolares. “En la mayoría de los casos no se trata de juegos, sino de situaciones didácticas que utilizan algún juego como instrumento (...) para que los alumnos y las alumnas lean, escriban o hagan matemática” (Filidoro et al., 2018, p. 31).

Lo importante es interpelar la práctica pedagógica, abrir preguntas desde el rol del psicopedagogo/a con las docentes para ofrecer juegos reglados que respondan a una propuesta curricular de contenidos del área de matemática, por ejemplo, con una secuencia didáctica que ofrezca variables de complejidad teniendo en cuenta el punto de partida de los niños. El juego en sí mismo no es el que promueve aprendizajes matemáticos, sino las situaciones a las que da lugar (Rossetti y Garcés, 2024).

Es relevante en el ámbito escolar la presencia de una psicopedagoga/o que logre ofrecer herramientas para que el juego no pierda su esencia, como espacio de exploración, simbolización y vinculación entre pares y que, a su vez, garantice el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas.

Método

Diseño de estudio

La presente investigación tuvo como objetivo indagar la importancia del juego reglado como intervención psicopedagógica para favorecer el aprendizaje de la matemática y el trabajo colaborativo en nivel inicial.

Para llevar adelante esta investigación, el método que se utilizó tuvo un enfoque empírico cualitativo, ya que “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde las perspectivas de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 358). Al decir de Hernández Sampieri et al. (2014), el propósito fue indagar la manera en que los sujetos perciben y experimentan los hechos ocurridos en su entorno, atendiendo a sus propias interpretaciones.

Esta investigación tiene un alcance descriptivo porque busca especificar características que los participantes pueden aportar en relación al juego reglado matemático en el nivel inicial.

El diseño consiste en un estudio de tipo no experimental, es decir que la investigación se realizó sin manipular las variables. Su alcance es exploratorio y transversal porque los datos se recolectaron en un tiempo único.

Muestra

Para llevar a cabo el trabajo de campo se utilizó un tipo de muestra no probabilística que, como expresa Sampieri (2014), corresponde a seleccionar los participantes desde la propia decisión del investigador, sin mediar la probabilidad. La misma estuvo conformada por siete docentes de nivel inicial. Sus edades oscilaron entre los 38 y 55 años. Para seleccionarlas, se utilizó como criterio de inclusión que se desempeñaran en salas de 4 y 5

años con un mínimo de dos años de ejercicio en dichas salas y con un mínimo de cinco años de antigüedad docente en el ámbito privado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A su vez, la muestra se conformó con tres directoras de nivel inicial y tres psicopedagogas. El criterio de inclusión en las directoras fue que tuvieran tres años de antigüedad en el ejercicio de su función y, en las psicopedagogas, que desempeñaran su rol en el nivel inicial. La participación de la población fue voluntaria.

Instrumentos

Por tratarse de un trabajo de tipo cualitativo, se empleó como instrumento de recolección de datos la entrevista individual semiestructurada. Esta técnica ofrece una guía de preguntas e incluye la posibilidad de obtener información adicional porque genera nuevas preguntas más allá de las establecidas (Hernández Sampieri et al., 2014).

Como plantean Hernández Sampieri et al. (2014), “el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (p. 403).

A su vez, la misma se caracteriza por su flexibilidad y se realiza con el fin de obtener información que permita responder a los objetivos de esta investigación y a las formas en que se implementa el abordaje del juego reglado matemático en el nivel inicial, proporcionando “profundidad a los datos” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 16) y dando lugar a estos.

Procedimiento

Para poder administrar los instrumentos a la muestra seleccionada, en una primera instancia, se llevó a cabo el contacto telefónico con cada uno de los entrevistados. En el mismo se informaron los objetivos y los alcances del trabajo de investigación. Posteriormente, se acordó el día y horario para realizar la entrevista individual; algunas de ellas pudieron realizarse de manera presencial y otras, en cambio, a través de videollamadas o Meet. Todas se realizaron en una única sesión. Con anterioridad a la administración de las mismas, se leyó y entregó el consentimiento informado para que lo firmen y autoricen a participar en dicha investigación. Una vez obtenidas las entrevistas, estas fueron desgrabadas y analizadas de

acuerdo con categorías de análisis previamente planteadas.

Utilización de Consentimiento Informado

De acuerdo a los aspectos éticos de toda investigación, el día de cada entrevista se procedió a la lectura y firma del consentimiento informado, en el que se explicitó detalladamente en qué consiste dicha investigación y se mencionó el respeto, la confidencialidad y derechos de los participantes (Losada, 2014).

Todas las personas seleccionadas para la realización de la investigación estuvieron de acuerdo y aceptaron de forma voluntaria la participación en dicho estudio.

Así mismo, fueron informadas acerca de los objetivos de la investigación, tipo de participación esperada, respaldo institucional del mismo y uso que se hará de los resultados obtenidos.

El consentimiento informado avala el uso de la información que brindó cada uno de los entrevistados. Se anexa el documento correspondiente (Anexo 1).

Resultados

Entre el mes de agosto y septiembre del corriente año 2025 fueron entrevistadas 3 directoras, 3 psicopedagogas y 7 docentes, que ejercen su función en nivel inicial en jardines pertenecientes a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el ámbito de gestión privada. Se realizaron entrevistas semiestructuradas en dos casos a través de la Plataforma Google Meet y en otro en forma presencial, con una duración aproximada de 40 a 50 minutos.

Las mismas comprendieron a las siguientes categorías temáticas: **1.** La concepción del Juego Reglado y su Implementación; **2.** El Juego Reglado y el Desarrollo de Habilidades. **3.** Rol e Intervención Psicopedagógica.

Una vez finalizadas las entrevistas, se obtuvieron los siguientes resultados:

1. La Concepción del Juego Reglado y su Implementación

Esta categoría permite analizar cómo las directoras utilizan el juego reglado, es decir, cómo lo implementan en el espacio institucional, con qué intencionalidad lo llevan a la práctica y si diferencian su uso recreativo e intencionado como dispositivo de resolución de problemas.

Dicha categoría comprende las siguientes subcategorías: **1.1.** Propósito e Intencionalidad del Juego; **1.2.** Estructura Didáctica; **1.3.** Frecuencia y Sustento Institucional del Juego; **1.4.** Formación y Reflexión Docente.

El análisis de las respuestas de las directoras permitió conocer la concepción del juego reglado dentro de la institución escolar y el sustento curricular que posee. Los hallazgos obtenidos se organizaron frente a la intencionalidad del juego y su ubicación dentro de las propuestas didácticas.

Las tres directoras consensuan acerca de la necesidad de que el juego reglado sea una herramienta con una intencionalidad que trascienda la actividad lúdica. El propósito central es provocar un conflicto cognitivo que impulse el desarrollo de habilidades estratégicas y ejecutivas. En este sentido, la directora 1 señala que el juego permite generar un problema. En sus palabras:

“Sí, porque esto es un problema para que los chicos resuelvan, les provoca un conflicto cognitivo... [y] van a empezar a debatir, y van a ofrecer soluciones para poder resolver este problema que les provoca el juego” (D1).

De acuerdo con este enfoque, se valida el juego reglado como dispositivo de mediación capaz de entrenar las funciones ejecutivas (atención, memoria y, especialmente, el freno inhibitorio y la flexibilidad cognitiva), que son fundamentales para el aprendizaje formal.

La directora 2 se refiere al alcance del juego como una práctica sostenida que puede complejizarse a medida que avanza y ella advierte que ese desafío se agota con la repetición, con lo cual requiere de una intervención didáctica sostenida. En la voz de su protagonista:

“Pero en la medida que ellos jueguen más tiempo a ese juego, el problema como que ya no va a existir... pero van a surgir otros problemas... cuando le pones dos dados, ahí el problema se complejiza” (D2).

Esa intencionalidad sostenida requiere de jugar muchas veces y la directora 2 lo expresa de este modo: “Tienen que jugar por lo menos seis o siete veces como mínimo para empezar a disfrutarlo” (D2).

Además, se advierte un hallazgo que justifica la necesidad de una planificación sistemática del juego reglado.

Las directoras también señalan la intencionalidad del juego desde la dimensión social. La directora 3 manifiesta que el desafío del juego se enriquece cuando fomenta la colaboración y la ayuda mutua. Como expresa la directora 3:

“El juego se hace en equipo, en mesa de trabajo, donde hay tres o cuatro niños y ahí pueden ayudarse entre ellos, generar hipótesis, colaborar con algunas otras cuestiones para poder llegar a la meta del juego final” (D3).

En relación a la estructura didáctica, las directoras refieren que hay un déficit en la presentación de los juegos reglados a través de una secuencia didáctica, es decir, no hay una secuenciación ni progresión de los juegos reglados, por ende, se dificulta la apropiación conceptual por parte de los niños/as. La directora 1 identifica esta falta de progresión y lo señala cómo un obstáculo para el aprendizaje. La misma señala:

“Yo veo que a las docentes les cuesta mucho presentar los juegos reglados a través de una secuencia didáctica. Los presentan a lo mejor en forma más aislada. Les cuesta ver desde lo más sencillo hasta lo que es más dificultoso para que los chicos puedan ir aprendiendo e ir complejizándolo” (D1).

La directora 2 vincula los juegos reglados a temáticas o efemérides, no como una progresión matemática (D2). A su vez: “Dan por sentado que los chicos tienen que saber jugar,

no sé, a 'La casita robada', al 'Dominó'... y los chicos no saben. Tienen que sentarse a enseñarles a jugar” (D1).

En cuanto a la **subcategoría Frecuencia y Sustento Institucional**, se revela que el juego reglado tiene un alto sustento conceptual, sin embargo, se debilita por la irregularidad en la práctica y por las limitaciones estructurales y didácticas.

Es así que las directoras manifiestan consenso en que el juego reglado sostiene su centralidad en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). La D1 expresa que el juego es un pilar preventivo, pero su implementación es discontinua y asistemática (“a veces, sí, a veces, no”; D1). Las directoras señalan que la carencia de juego reglado en el ámbito familiar (D1) y la sobreexposición de la infancia a la tecnología (D2) han generado un déficit en las habilidades precursoras (como la tolerancia a la frustración y la espera de turno). Esto obliga al nivel inicial asumir la enseñanza de estas habilidades desde cero. En palabras de la directora 1: “Los chicos muchas veces vienen de las casas sin saber jugar a muchos juegos... es el docente el que le tiene que enseñar” (D1).

En este aspecto, la existencia de proyectos de articulación con el nivel primario y eventos de participación familiar tal cual lo plantean las tres directoras reafirma la formalidad del juego como puente metodológico y herramienta comunitaria.

La siguiente subcategoría, referida a la **Formación y Reflexión Docente** da cuenta que la formación docente institucional prioriza otras áreas. Las directoras coinciden en que la institución ofrece formación continua, pero el foco no es el juego reglado matemático. La prioridad se centra en el área de Lengua en la alfabetización (conciencia fonológica, educación digital) o metodologías transversales, no en la matemática. La D3, al respecto, evidencia el sesgo, donde la formación ha sido reciente y solo planeada para una minoría: “En el 2023 y 2024 se trabajó en conciencia fonológica y este año en educación digital y alfabetización... A partir de fin de octubre nos llegó la posibilidad de tener una capacitación en matemática con el

nuevo diseño curricular en donde van a participar una docente de sala de cuatro y una de sala de cinco” (D3).

La D2, por su parte, señala que la formación se centra en herramientas generales denominadas “rutinas de pensamiento”. La D1 es la única que señala que trabaja las áreas de lengua y matemática en los Espacios de Mejora Institucional (EMI) junto a la psicopedagoga y la secretaria, pero no explicita la temática de juego reglado.

Respecto al **Acompañamiento y rol directivo en la Implementación**, el análisis revela que la participación directiva en el juego reglado es intermitente pero altamente intencionada, con un foco en la mediación didáctica, la observación y la evaluación. Las directoras asumen un rol de modelado que, a su vez, genera resistencia en el cuerpo docente.

Las directoras (**D1, D2**) se enfocan en la creación de un ambiente de desafío y en la implementación didáctica de la repetición y la explicación del juego. La **D1** propone crear el conflicto cognitivo y señala: “crear el conflicto cognitivo para que ellos puedan justificar lo que están pensando” (D1).

La **D2** es promotora de la práctica de jugar varias veces, diseña, lleva material y modela el proceso didáctico. La D3 indica el rol pasivo del docente y el no acompañamiento del juego, y subraya que el juego reglado ofrece información muy rica: “Muchas veces en los juegos reglados también aparecen cosas muy interesantes” (D3).

2. El juego Reglado, beneficios y Desarrollo de Habilidades

Esta categoría valida los resultados esperados de la hipótesis. En este sentido, muestra si las entrevistadas observan el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas y la construcción de habilidades sociales a través del juego reglado.

El juego reglado desarrolla un doble beneficio; por un lado, las habilidades lógico-matemáticas (seriación, clasificación, anticipación) y, por el otro, las funciones ejecutivas (atención, memoria, la capacidad de poder anticipar, la frustración).

A su vez, se tiene en cuenta el entrenamiento socioemocional. El juego es clave para la autorregulación y la cooperación. La D3 destaca su rol en la “espera de los turnos, aceptar las normas y la frustración”, habilidades esenciales para el aprendizaje y la convivencia.

Las directoras priorizan las habilidades que limitan el impulso, la tolerancia a la frustración, el respeto a la norma. Las D2 y D3 enfatizan la necesidad de aceptar las reglas y el procedimiento. El entorno reglado permite fomentar las habilidades de cooperación y el aprendizaje entre pares. En palabras de la D3.: “todo lo que tiene que ver con la parte social, cooperar, el trabajo colaborativo” (D3).

Asimismo, la D3 subraya que el juego reglado ofrece información rica y “más interesante” para la observación que el juego libre o el dibujo, actuando como una fuente de diagnóstico.

3. Rol e Intervención Psicopedagógica

Esta categoría analiza el potencial de la intervención psicopedagógica a partir de su rol en el contexto escolar. Se explicita su intervención temprana en el nivel inicial. Además, se tiene en cuenta la valoración del juego reglado como estrategia de intervención psicopedagógica y las propuestas que se pueden llevar a la práctica en el jardín.

Esta categoría se subdivide en tres subcategorías: **3.1.Subcategoría Rol y Contexto de las Intervenciones, 3.2.Subcategoría Colaboración Interdisciplinaria y 3.3. Subcategoría Valoración de Estrategias de Intervención.**

El trabajo de la psicopedagoga es sumamente valorado, pero está desbordado por tareas administrativas, citaciones a padres, seguimientos de niños con profesionales externos,

en fin, su trabajo se organiza en un contexto de escasez de tiempo. Simultáneamente, existe una demanda (enfocada en el niño con dificultad) que obstaculiza una intervención proactiva en la planificación didáctica. La alta demanda de problemas de regulación emocional citados al decir de la D2 confirma la necesidad de una intervención preventiva en el aula.

Con relación a la colaboración específica en juegos reglados, puede decirse que la misma es nula por la barrera del tiempo (D1, D2). La D3 desea un perfil que pueda modelar la práctica en aula, así como recorrer las salas.

En tanto, acerca de la valoración, las directoras consideran el juego reglado como una estrategia de intervención “totalmente” válida y preventiva (D1, D3). Sus propuestas al proyectarse como psicopedagogas en la pregunta 11 coinciden en que hay que sistematizar la práctica (“planificar con más frecuencia”), modelar la mediación (“enseñarles a jugar tantas veces”), hacer talleres y articular con familias. En palabras de la directora 3: “que puedan venir los padres a jugar con ellos” y “juegos que se puedan llevar a la casa”.

Por otro lado, se analizan los resultados de las entrevistas realizadas a las tres psicopedagogas que trabajan en el nivel inicial en escuelas de gestión privada, cumpliendo el rol de miembro de Equipo de Orientación Escolar. Este arroja los siguientes datos:

Categoría 1: Concepción e Implementación del Juego Reglado

En dicha categoría se establece un claro consenso sobre el valor estratégico del juego reglado, pero a su vez se observa una falla en su aplicación en forma regular y formal.

1.1 Contexto e Intervención del Rol

El rol psicopedagógico se ejerce en un contexto agitado donde la escasez de tiempo y la gran demanda no permiten la posibilidad de una intervención proactiva y regular con juegos reglados.

Las psicopedagogas realizan multitareas, asistiendo a la institución de forma limitada. Al decir de las psicopedagogas 1 y 3, “tres veces por semana”, y su tiempo se diluye en reuniones con familias, admisiones y emergentes (Psp.1).

Si bien se interviene en las salas, el foco principal es consensuado con las docentes (Psp.1) y se dirige a la observación de dificultades o en talleres grupales (Psp.3), sin lograr la coincidencia específica en un juego reglado matemático con un objetivo puntual (Psp.3).

1.2. Uso, frecuencia y experiencia práctica

Las psicopedagogas validan el juego reglado como un “recurso súper importante” (Psp.3) y, en palabras de la psicopedagoga 2, un mediador de aprendizaje, pero confirman su implementación esporádica e informal.

En cuanto a la frecuencia del juego reglado, esta fluctúa entre nula e irregular. La **Psp.1** afirma que, debido a la falta de tiempo, la intervención con juegos reglados es “Hoy por hoy, no” existente en el Nivel Inicial. La **Psp.3** reconoce que la estrategia “no tiene una regularidad” debido a la diversificación de la demanda (alfabetización, problemas emocionales).

La **Psp.2** valora el recurso del juego reglado, lo utiliza activamente para sugerencias familiares y lo justifica como “mediador, anticipador de ese aprendizaje”, especialmente, cuando detecta “falta o escasez de simbolización” (Psp.2).

La **Psp.1** y la **Psp.3** reportan que las experiencias concretas (como las Ferias de Matemática, o talleres con familias) son impulsadas por la dirección y no por una estrategia propia y sostenida del rol. La **Psp.2**, en cambio, sí menciona experiencias de armado de juegos y envío a casa para involucrar a las familias.

1.3. El Juego Reglado y la Resolución de Problemas

Existe un consenso entre las tres psicopedagogas en que el juego reglado debe ofrecer un problema y un desafío para que sea efectivo. Las tres licenciadas coinciden en que el juego

es un desafío desde el momento cero (Psp.3) (esperar, turnos, reglas). Sin embargo, enfatizan que el desafío debe ser progresivo y tener un sentido (Psp.3).

La **Psp.2** destaca que el juego presenta la diferencia entre trampa y estrategia de anticipación, lo cual requiere la mediación del adulto para nombrar y enseñar la habilidad.

La **Psp.1**, por su parte, señala la necesidad de que el juego esté “ubicado en el tiempo evolutivo” (ej. el Tangram es complejo), lo que refuerza la necesidad de una progresión guiada por las licenciadas.

1.4. Desafíos y Limitaciones

Las psicopedagogas apuntan al déficit en la práctica sostenida y la planificación como el mayor obstáculo para el éxito de la estrategia.

La **Psp.2** identifica el mayor desafío: “la práctica sostenida”. Afirma que, si no se hace en lo cotidiano, el aprendizaje se pierde.

Desde su perspectiva, la **Psp.3** enfatiza que la dificultad no es solo ejecutar, sino la “planificación” y la “disponibilidad del grupo”, lo que requiere tiempo y consenso que el rol desbordado no permite.

Las intervenciones suelen darse sobre el “emergente” (Psp.1), lo cual, aunque resulte útil, impide la intervención preventiva y planificada en la didáctica general del aula.

Categoría 2: El Juego reglado, beneficios y desarrollo de Habilidades

El análisis de resultados de esta categoría se expresa en dos subcategorías:

Subcategoría 2.1. Habilidades lógico-matemáticas y Subcategoría 2.2. Habilidades socioemocionales.

Dicha categoría señala que las psicopedagogas validan al juego reglado como un dispositivo de intervención esencial que entrena, al mismo tiempo, las habilidades cognitivas y socioemocionales que se observan deficientes.

Las licenciadas sostienen el valor del juego reglado como mediador para el pensamiento lógico funcional. En palabras de las entrevistadas: el juego permite “entender el concepto del número, no como recitado” (Psp.2), haciendo la matemática abstracta funcional al vincularla con la vida cotidiana (Psp.1).

De acuerdo con la Psp.3, se estimula el pensamiento lógico superior basado en la resolución de problemas, la toma de decisiones y la anticipación a las estrategias.

Entonces, el rol de la psicopedagoga debe ser “sacar de ese juego” (Psp.1) la aplicación a la vida, es decir, formalizar este proceso de transferencia.

Asimismo, el juego es la herramienta esencial para abordar los déficits socioemocionales de la “nueva infancia”, un factor que detiene el avance curricular.

Tanto la Psp.1 como la Psp.3 sostienen que el juego entrena directamente el freno inhibitorio y la tolerancia a la frustración, habilidades que son fundamentales para la convivencia y el aprendizaje. Se desarrollan las habilidades sociales (empatía, solidaridad) y las funciones ejecutivas (atención, memoria) (Psp.2), cuya ausencia se debe, en parte, a la sobreexposición a las pantallas (Psp.3).

A decir de la Psp.1, el juego es el “mejor instrumento diagnóstico”, puesto que es donde “se manifiesta mejor dicho lo emocional” de los niños.

Categoría 3: Rol e Intervención Psicopedagógica

Las tres licenciadas sostienen que la intervención temprana mediante el juego reglado es preventiva y eficaz para las dificultades en el desarrollo lógico-matemático. No obstante, su

implementación es obstaculizada por la falta de tiempo, formación específica de las docentes y articulación sistemática.

Dicha categoría se subdivide en cuatro subcategorías: **Subcategoría 3.1.** Detección y Acompañamiento de Dificultades. **Subcategoría 3.2.** Articulación y Colaboración con las Docentes. **Subcategoría 3.3.** Intervención Psicopedagógica Temprana. **Subcategoría 3.4** Fortalecimiento Institucional y Reflexiones.

En la **Subcategoría 3.1.**, las psicopedagogas confirman que el juego reglado es un instrumento de detección temprana que, al decir de la Psp.3, “permite pesquisar alguna alteración en cuanto al desarrollo del pensamiento”, exponiendo dificultades en la noción numérica y la seriación; a esto, la Psp.1 le añade la capacidad del freno inhibitorio.

Las psicopedagogas 2 y la 3 señalan que la intervención temprana en el juego reglado previene, en palabras de la Psp.3, de las “dificultades de aprendizaje en el nivel primario como una posible discalculia”, asegurando “un mejor paso” de nivel. La Psp.2 agrega el abordaje de déficits motores tempranos que luego comprometen el aprendizaje. Además, la Psp.3 refiere que el juego reglado revela una diferencia trascendente entre el conteo por repetición y el aprendizaje lógico-matemático genuino.

La Subcategoría 3.2 denota la falta de tiempo, ya que el mismo es limitado; en palabras de la Psp2, “tres veces por semana, sin horario fijo”. Aunque la comunicación con las docentes es constante, la misma es “fragmentada” y se dificulta a largo plazo “el seguimiento de las intervenciones” (Psp.3).

El énfasis en la formación docente está puesto en la Alfabetización, según se expresan las (Psp.1 y Psp.2) es decir, no en el juego matemático. A su vez, todas señalan que hay ausencia de una planificación colaborativa con las docentes. La intervención más bien se reduce a “modificar algunas estrategias” o realizar adecuaciones a la planificación de la docente, sin una intervención proactiva (Psp.3).

Por último, en la **Subcategoría 3.4** todas las licenciadas concluyen que los déficits se solucionan a través de la sistematización del juego, la continuidad y la formación docente específica. El juego es sostenible como “campo fértil” (Psp.1), es “un derecho” (Psp3), que “debe continuarse más allá del jardín” (Psp.1) debiendo “jugarse más” (Psp.2.).

Como hallazgo, la Psp.3 considera a la escuela como un refugio, “el único lugar” donde los niños intercambian con otros y no se exponen a las pantallas.

Por último, se analizó el relato de las docentes, llegando a los siguientes resultados:

Categoría 1: Concepción del Juego Reglado y su Implementación.

Esta categoría tiene en cuenta cómo las docentes perciben el juego reglado, que concepción de modelo didáctico desarrollan y con qué frecuencia lo realizan en las salas. Dentro de esta categoría se encuentran cuatro subcategorías: 1.1 Valoración y Propósito del Juego ,1.2. Frecuencia y estructura didáctica, 1.3. Rol docente, 1.4. Formación y Reflexión docente.

En la Subcategoría 1.1 Valoración y Propósito del Juego, las siete docentes coinciden que el juego es un eje central en el jardín (D.2, D.3), “un bastón primordial” (D.5), “indispensable” (D.1), “transversal a todo” (D.4). Es el “lugar primordial” que debe estar “siempre presente” (D5).

Además, manifiestan, que el juego es un vehículo de aprendizaje validado en el nivel inicial “todo es a través del juego” (D.1., D.5.), “no se puede hacer una propuesta pedagógica “sin pensar en él” (D.6.), ya que jugando los niños “mejor aprenden los contenidos” (D.4.).

En síntesis, señalan una función cognitiva y social del juego como medio por el cual los niños “exploran, descubren, interactúan, arman con el otro” (D.5., D.2) permitiendo que “fluyan los aprendizajes” (D.7.).

En relación con el propósito del juego reglado, las docentes consensuan que es dual e

integrador; por un lado, tienen en cuenta el desarrollo socioemocional y ejecutivo y, por el otro, el aspecto curricular, teniendo en cuenta los contenidos lógico-matemáticos.

El juego es “una gran oportunidad para trabajar lo vincular” (D.1.), brinda la enseñanza de “la espera de turno” y “el respeto de las reglas” (D.6.), habilidad asociada con el freno inhibitorio. La docente 1 destaca el rol del docente como mediador crucial en el juego. En este aspecto, el juego es el medio para la adquisición de nociones matemáticas y desarrollo de estrategias (D3, D4). En palabras de las docentes: se desarrollan y ejercitan habilidades como “conteo, sobreconteo, escala numérica, antes y después” (D.1, D5, D.7) y la asociación de número y cantidad (D.4, D.6).

Las siete docentes coinciden en que el juego reglado debe ofrecer un problema a resolver, tal cual lo sostienen las ideas de Charnay desde el Modelo Aproximativo de la escuela francesa. Algunas prefieren definirlo como: “desafío” (D1., D2., D.5), o “desafío a resolver” (D1) y lo conciben como una situación que lo lleva al niño a “pensar estrategias, solucionar y llegar a la meta” (D2). Este desafío requiere ordenar la información, clasificarla, anticipar recorridos, buscar estrategias y recursos, que vinculan al juego con las funciones ejecutivas justificando una intervención psicopedagógica adecuada como se propone en esta investigación. Solo tres de las siete docentes (D.4, D.5 y D.6) señalan que complejizarían el juego para que el mismo evolucione.

La docente 5 destaca un hallazgo y una dualidad en el juego: el “jugar por jugar” propuesto por el modelo incitativo y el jugar con “ganas de querer descubrir y desenmarañar”. El desafío cognitivo se puede alcanzar si hay una motivación y un deseo que se activa en el niño.

En la **Subcategoría 1.2. Frecuencia y estructura didáctica**: seis docentes de las 7 entrevistadas, utilizan con una alta frecuencia juegos reglados en su práctica cotidiana. Solo la D.3 manifiesta que utiliza juegos reglados cada quince días.

Cuando se indaga a las docentes acerca de la mención de juegos reglados que hayan

usado recientemente en una situación, todas coinciden que el juego reglado es intencional, flexible y secuenciado de acuerdo con el avance de la complejización. Las docentes utilizan una amplia gama de formatos de juegos: de naipes, de recorridos, de dados, bingos, dominó y hueveras con tapitas. El foco está en la matemática en esa variedad lúdica dando respuesta al objetivo específico 1. Las D.4 y D.7 ofrecen una versión adaptada del juego de la generala. La D.4. utiliza las hueveras con tapitas para trabajar el conteo y la asociación de número y cantidad. A su vez, destaca una complejización a través de una progresión didáctica en los juegos al igual que la D.1. Las D.5 y D.6 integran el juego con la creación y la iniciativa de los niños: D.6 arma el juego de La Oca a partir de cuentos; la D.5. diseña el juego para usar el cuerpo como ficha.

Las situaciones de juego destacan una doble intencionalidad del juego reglado, respondiendo al objetivo específico 3. Por un lado, tienen un foco en lo socioemocional, el trabajo con la tolerancia a la frustración, el trabajo colaborativo: como destaca la D.1., “el compañero no embocó nada, y entonces perdimos” y por el otro la necesidad de un docente que medie conflictos, haciendo preguntas problematizadoras, como señala la D.3, o gestionando la multitarea, para dedicarse más tiempo con un grupo pequeño (D.6). Esto justifica la necesidad de ofrecer una propuesta de mediación lúdica que contemple lo social, lo cognitivo y sistematice la tarea.

Cuando se pregunta a las docentes si presentan juegos reglados a partir de una secuencia didáctica, cinco de las siete afirman que sí (D1, D2, D6, D5, D7).

La Subcategoría 1.3 Rol docente se refiere al rol docente en el juego reglado, si es mediador, participante activo y regulador de reglas. La misma arroja los siguientes resultados: las siete docentes participan en el juego, distinguen su participan entre mediador, jugador activo, participante y docente que imparte el juicio en la intervención de conflictos, trampa y desacuerdos.

En síntesis, las docentes presentan el juego reglado con una intencionalidad y le

asignan un contexto. Sus intervenciones se asocian al modelado desde un rol activo y ofrecen un andamiaje “a través de preguntas, sin dar la respuesta” (D3). Trabajar con una psicopedagoga permitiría intervenir a partir de la complejidad de ese doble rol docente.

La **Subcategoría 1.4. Formación y Reflexión Profesional** evidencia un hallazgo crucial que demuestra la notoria falta de capacitación docente en la temática de juegos reglados (5 de 7 docentes). Confirman que, en los últimos tiempos, no han recibido capacitación formal específica de juegos reglados en el área de matemáticas o, si recibieron, no fue específica. Las docentes D.2, D.6 se capacitaron por su propia cuenta o a través de libros. La D.5 señala capacitación en lectoescritura al igual que lo expresaron las directoras 1 y 3. Solo la D.4 realizó hace un tiempo cursos en Escuela de Maestros: sobre los juegos de tablero y sobre juego reglado. Si las docentes deben ir a la búsqueda individual para formarse en esta temática es porque se evidencia un vacío metodológico que requiere de una intervención psicopedagógica e institucional para fortalecer el abordaje del juego reglado.

Categoría 2: Juego reglado: sus beneficios y desarrollo de Habilidades.

Esta categoría aborda las habilidades lógico-matemáticas que las docentes observan en los niños/as e intentan estimular la dinámica social del juego, el trabajo colaborativo y las habilidades socioemocionales. Se enmarca en los objetivos específicos 1 y 3 y comprende tres subcategorías: **2.1 Desarrollo de Habilidades Lógico-Matemáticas, 2.2 Interacción y Trabajo Colaborativo y 2.3. Habilidades Socioemocionales.**

La **Subcategoría 2.1. Desarrollo de Habilidades Lógico- matemáticas** demuestra un consenso en las docentes al plantear que el juego reglado concibe un abordaje integral, ya que tiene en cuenta el desarrollo lógico-matemático, las habilidades socioemocionales y las funciones cognitivas superiores.

Las docentes D.2, D.5, D.6 Y D.7 priorizan al juego reglado desde las funciones ejecutivas, enfatizando el uso de la estrategia en el juego, la anticipación y la comprobación. En palabras de sus protagonistas: los juegos reglados permiten “anticipar los recorridos” (D.7.) o la

D.5 menciona “el plantear distintas estrategias”. Otro grupo de docentes (D.1, D.4 y D.6.) prioriza el foco en lo vincular, en la formación socioemocional: el juego “resolvió otro conflicto vincular” o trabajan el: “esperar turnos”, “aceptar si no gané” (D4).

Por último, existe un grupo de docentes (D1, D2, D3, D4 y D5) que considera que el juego es una herramienta didáctica para el aprendizaje de contenidos matemáticos. Así, D1 menciona la “escala numérica”, la “Teoría de Conjuntos” y las “figuras geométricas”. D2 cita la “seriación” y D4 señala la “correspondencia con el número”.

La Subcategoría 2.2 Interacción y Trabajo Colaborativo evalúa la participación social de los niños/as en el juego reglado. Hay docentes que destacan que la misma “comienza siendo individual” (D1), se quiere “ganar primero” (D.3); en cambio, otras refieren que la participación es “generalmente en grupos pequeños y de manera colaborativa” (D2), “se ayudan entre ellos”, comentan las docentes 2,3 y 6. Todas ellas señalan que la actitud de los niños frente al juego es positiva, entusiasta y que el mismo es una herramienta necesaria que brinda la estructura de la regla que “ya viene” o “la podemos construir entre todos” (D.5).

Por su parte, **la Subcategoría 2.3. Habilidades Socioemocionales** arroja los siguientes resultados:

Las docentes amplían las habilidades sociales que se citan: D.1, D.2, D.6 destacan la ayuda y la cooperación; la D.1., la resolución de conflictos; las D.2. y D.3, la empatía y el compañerismo; y la D.4, la generación de acuerdos. De las siete docentes entrevistadas, seis coinciden que existen conflictos en el juego por desacuerdos, competencia y frustración. A su vez, refieren que la intervención debe ser inmediata, siendo la docente una mediadora activa que ofrece la regla como un sostén regulador que brinda seguridad al niño (D.1, D.5).

En síntesis, en esta subcategoría se observa que la presencia de una psicopedagoga permite desde su intervención colaborar con las docentes para guiar el trabajo con la frustración en los niños/as y la tolerancia a la espera a partir de la construcción de acuerdos.

Categoría 3: Rol e Intervención Psicopedagógica

Esta categoría aborda la vinculación que las docentes tienen con la psicopedagoga del equipo de orientación escolar, interroga si se valoran sus intervenciones, si sus aportes contribuyen al aprendizaje matemático en el nivel inicial y si se realiza un trabajo interdisciplinario con relación al juego reglado.

Esta categoría se subdivide en tres: **3.1 Articulación y Colaboración, 3.2.**

Intervención Psicopedagógica y 3.3 Fortalecimiento Institucional y Reflexiones.

Los resultados arrojados en esta categoría señalan que todas las docentes tienen un vínculo positivo con las psicopedagogas de los equipos de orientación escolar, al decir de las docentes D.1, D.3., es un vínculo fluido y de confianza, aunque ninguna comparte la planificación didáctica del juego reglado matemático. Solo la D.7 describe puntualmente que la psicopedagoga funciona como “pareja pedagógica” en situaciones puntuales. Las seis docentes restantes se refieren más a una intervención psicopedagógica primaria desde lo vincular y lo clínico, o el manejo de la conducta y las adecuaciones individuales (D.1, D.5.), dejando la didáctica de la matemática “exclusivamente a las docentes de sala” (D.2 y D.6). Asimismo, si bien la psicopedagoga está presente en la institución desde la colaboración, no hay una articulación desde el punto de vista didáctico, específicamente en juegos reglados matemáticos.

Todas las docentes consensuan que la mirada de la psicopedagoga es “fundamental y enriquecedora” (D.1, D.4). La docente 7 señala que la psicopedagoga “aporta estrategias y “una visión de las bases fisiológicas del aprendizaje”.

La barrera con la que se enfrentan las docentes es que la profesional no tiene tiempo, en palabras de la D.1 y D.6, “no da a vasto”, porque se ocupa de admisiones, reuniones con padres, adecuaciones de acceso, niños con problemas desde lo conductual y lo vincular.

En este sentido, la demanda de las docentes gira en torno a poder integrar a la

profesional del equipo de orientación en la observación de las salas (D1, D3, D4, D6) y en la planificación didáctica (D2, D4, D6), lo cual requiere de tiempos y recursos que actualmente no se destinan. A sí mismo, seis de las siete docentes entrevistadas solicitan que la colaboración de la psicopedagoga establezca una intervención de apoyo didáctico y preventivo que permitiría tener una mirada más profunda de los contenidos y de poder complejizar los juegos matemáticos.

Discusión

Como se menciona previamente, el objetivo general de este estudio fue analizar la importancia del juego reglado como intervención psicopedagógica para favorecer el aprendizaje de la matemática y el trabajo colaborativo en nivel inicial. Los hallazgos de las directoras, las psicopedagogas y las docentes entrevistadas junto con el marco teórico y los antecedentes planteados, validan el problema de investigación y, a su vez, demandan la implementación de un proyecto lúdico que fomente una intervención psicopedagógica sistematizada.

Tanto la literatura consultada, incluido el Diseño Curricular de nivel inicial (2019), plantean la esencialidad del juego reglado como una estrategia para la construcción del pensamiento lógico-matemático sobre el juego de reglas y los aportes de Vygotsky (1994) sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), así como el trabajo colaborativo, estableciendo el juego como el pilar del desarrollo cognitivo y social.

De acuerdo a la **Categoría 1 de análisis Concepción del Juego Reglado y su Implementación**, a pesar de que existe un consenso absoluto sobre la esencialidad del juego reglado como facilitador del pensamiento lógico-matemático, de acuerdo a como lo señalan Pastrana y Renfijes (2023), los resultados de esta investigación señalan que ese conocimiento no se transfiere a la práctica. Las respuestas de las directoras 1 y 2 sobre la falta de secuenciación y progresión didáctica lo indican en la Subcategoría 1.2.). Del mismo modo, las psicopedagogas (Psp.1 y Psp.2) citan que los juegos se presentan en forma “aislada” y “esporádica” y esto se ve reforzado por los hallazgos de Hartfield (2024), quien reconoció que

las docentes desconocen ideas innovadoras en matemática. Eso confirma que el problema no es la voluntad docente, sino la deficiencia en la formación específica y una ausencia de guía metodológica sistemática que comprometa la intencional pedagógica del juego.

Desde el marco teórico, los autores fundamentan que el juego de reglas (Piaget, 1990) y la interacción social (Vygotsky, 1994) son esenciales para el desarrollo cognitivo. El Diseño Curricular de CABA (2019) refuerza esa postura al convertir al juego en un eje transversal. Aun así, la crítica de las directoras sobre la ausencia de una progresión didáctica clara demuestra que el juego existe como *derecho*, pero no como contenido intencional.

Es decir, la implementación discontinua y asistemática del juego no permiten la complejización del mismo ni la apropiación conceptual. Por lo tanto, de este modo, se justifica el problema planteado en esta investigación.

Este hallazgo en la implementación deficiente del juego revela que, en la práctica, el mismo se manifiesta en el modelo incitativo de Charnay (1994). Las autoras González y Weistein (2007) refuerzan que el problema no es la falta de juegos, sino la ausencia de la intencionalidad didáctica clara para transformar la actividad en un conflicto cognitivo que promueva la reflexión y la argumentación, tal cual lo refiere la directora 1 al destacar la importancia de “crear el conflicto cognitivo” (D.1).

En la **Subcategoría 1.4 Formación y Reflexión Docente**, las directoras y las psicopedagogas citan que la formación institucional prioriza otras áreas (la alfabetización, la educación digital) dejando de lado la matemática y, por ende, el juego reglado matemático. Recién este año, en octubre, se convoca a una capacitación en el área de matemática para docentes de 4 y 5 años. Por consiguiente, esto refuerza la necesidad de suplir esta carencia, ofrecer capacitación y coincide con Hartfield (2024), quien señala en los docentes el desconocimiento de estrategias pedagógicas.

En la **Categoría 2 El juego reglado y el Desarrollo de Habilidades**, existe un consenso indiscutible entre los tres actores institucionales entrevistados (directoras,

psicopedagogas y docentes) en relación al valor del juego reglado como eje central y dispositivo que resulta dual porque, por un lado, fomenta la construcción de conocimientos y de este modo se alinea con el enfoque de resolución de problemas que cita Charnay (1994) y, por el otro, el desarrollo de habilidades y funciones ejecutivas (Vygotsky,1978). Todos reafirman que el juego es un “problema para que los chicos resuelvan” (D.1) y el motor de la anticipación, el freno inhibitorio y la flexibilidad cognitiva. Si todos los actores destacan el potencial del juego, es notorio el contraste que se produce con la categoría 1, que expone que el juego falla en la práctica, es decir, en la implementación.

Si el juego presenta beneficios socioemocionales y, tal cual se mencionó antes, es el motor de las funciones ejecutivas, esto demuestra que la intervención psicopedagógica debe enfocarse en las habilidades precursoras citadas por Vygotsky.

De acuerdo a la respuestas de la directora 3, el juego es “el mejor instrumento diagnóstico” y de la Psp.1, “en él se manifiesta mejor lo emocional”, estas expresiones justifican que se debe ofrecer un proyecto de intervención psicopedagógica que incluya momentos de observación focalizados donde las docentes puedan detectar en los juegos de reglas cómo se ponen de manifiesto las funciones ejecutivas y las dificultades emocionales de la regulación de la conducta que son citadas por ejemplo por la directora 2.

El psicopedagogo/a como actor institucional puede venir a resolver la falla citada en la didáctica justificando su participación a través de un proyecto de intervención. En el marco teórico, Nicastro y Greco (2009) y Aizencang et al. (2015) postulan a la intervención psicopedagógica como una “trama de sostén” y un espacio para trabajar con otros desde una tarea colaborativa e interdisciplinaria. Los resultados allanados confirman que el rol del psicopedagogo/a es fuertemente valorado por las directoras y por las docentes. Las directoras lo consideran en la Subcategoría 3.2: “fundamental y enriquecedor”. La investigación demuestra que la intervención psicopedagógica no se da en la didáctica ya que la profesional no participa en la planificación del juego reglado, dejando a la misma “exclusivamente a las docentes de sala”, tal cual lo describe la Docente 3. En la **Subcategoría 3.1.** refieren en su

mayoría los entrevistados que el rol de la psicopedagoga está desbordado por la escasez de tiempo y la demanda administrativa. Esto contradice el objetivo de la intervención que cita mejorar la calidad de la enseñanza a través de la tarea colaborativa.

Si bien las psicopedagogas valoran el juego reglado como un instrumento de detección temprana y una estrategia “totalmente válida” como manifiesta la directora 1, hay una sola psicopedagoga que manifiesta más énfasis en las propuestas de juego, el resto de las entrevistadas sostiene una aplicación irregular en el juego, justificando esa postura por la falta de tiempo. Esta mención pone el obstáculo en el trabajo preventivo del juego en las dificultades de aprendizaje. Por esta parte, no hay transmisión de asesoramiento metodológico, desaprovechando los saberes de la psicopedagoga que, de acuerdo con las incumbencias del rol citadas en el marco teórico, se destacan desde el asesoramiento pedagógico.

Conclusión

La presente investigación presentó como objetivo general analizar la importancia del juego reglado como intervención psicopedagógica para favorecer el aprendizaje de la matemática y el trabajo colaborativo en el nivel inicial. Los resultados hallados confirman la existencia de una distancia sustancial entre el valor teórico del juego y su práctica didáctica en las salas, la cual se ve agudizada por factores sociales justificando la creación de un proyecto.

Este estudio responde a la pregunta de investigación ¿Qué aportes brinda la intervención psicopedagógica en los juegos matemáticos para afianzar el desarrollo lógico-matemático, el trabajo colaborativo y la construcción de conocimientos en los niños y niñas del inicial? sosteniendo que la figura del psicopedagogo/a brinda un aporte fundamental para comprender el valor del juego reglado en el desarrollo de las funciones ejecutivas, el desarrollo lógico-matemático y el trabajo colaborativo. No obstante, la articulación entre la teoría y la práctica es limitada y asistemática debido a la escasez de tiempo y a la falta de herramientas que permitan a la psicopedagoga trasladar sus conocimientos sobre las

funciones ejecutivas a las planificaciones didácticas con periodicidad.

Esta investigación da respuesta al objetivo específico uno citando que el juego reglado para los niños de 4 y 5 años se caracteriza por ser una herramienta que presenta un conflicto cognitivo tal cual lo citan la (DI 1 y DI,2) y por convertirse en un problema desafiante que requiere de una repetición sostenida (DI.2.) para poder apropiarse de él.

Los niños desarrollan estrategias de resolución metacognitivas y ejecutivas. Las directoras y psicopedagogas señalan que ellos ejercitan habilidades precursoras: freno inhibitorio y regulación de los impulsos; es decir, capacidad de esperar turnos en los juegos y de aceptar las normas si alguien pierde, teniendo en cuenta la tolerancia a la frustración. Algunas docentes señalan que este último, es un aspecto que les resulta difícil a los niños y que ellas deben mediar frente a conflictos que se suscitan.

Además, se desarrollan la anticipación y la flexibilidad cognitiva: a partir de generar hipótesis, planificar una jugada, adaptarse a los resultados, en fin, son habilidades que se ponen en práctica si se realizan con sistematización.

También se mencionan el trabajo con cuantificadores, la escala numérica, los conceptos de aproximación y los de antes y después.

Con respecto a dar respuesta en este estudio al objetivo dos, se destaca que la influencia de la intervención psicopedagógica temprana es esencial desde el punto de vista conceptual, aunque se la observa deficiente y sin articulación en la práctica de la didáctica

Tanto las directoras como las docentes destacan que la mirada psicopedagógica es fundamental en el nivel inicial y la valoran citando como lo hace la (DI.3.) el "mejor instrumento diagnóstico" para lograr detectar dificultades de aprendizaje y de regulación emocional en palabras de la (DI.2).

Todas las entrevistadas menos una, señalan que las psicopedagogas no intervienen en las planificaciones didácticas. Su función se encuentra desbordada por lo administrativo y

centrada en resolver los emergentes que surgen en la institución escolar. La falta de tiempo le impide la colaboración proactiva con las docentes, y no permite transferir su saber experto en la sala ya sea desde la didáctica del juego como desde el sostén metodológico que se pone en práctica.

Por último, con respecto al objetivo tres, dicha investigación confirma que el trabajo colaborativo en el juego matemático contribuye al desarrollo de las habilidades lógico-matemáticas y a su vez al desarrollo de las habilidades socio-emocionales.

La (DI.3.) expresa que el juego fomenta la colaboración, la ayuda mutua y la generación de hipótesis compartidas para poder generar argumentos que enriquezcan la construcción de conocimientos matemáticos. La docente 1 destaca que el juego reglado es el primer motor para trabajar “lo vincular y lo social”, y relaciona estas ideas con los contenidos de la ESI (Ley de Educación Sexual Integral). Ella señala que, a su vez, le enseña a los niños a entender que el ganar y el perder “no depende de mí mismo” , sino del equipo.

Los resultados de esta investigación confirman el problema planteado dando a conocer por un lado la existencia de un consenso frente a la necesidad de secuenciar y complejizar los juegos para afianzar el desarrollo matemático y por el otro revelando una práctica didáctica con una aplicación inconsistente y aislada. Algunas docentes intervienen en el juego, por lo cual, se pierde la capacidad de observar y registrar las funciones ejecutivas de un modo sistemático. A su vez la alta demanda de la psicopedagoga frente a cuestiones clínicas, administrativas, integraciones de niños, seguimientos de trayectorias y admisiones le impiden a dicho profesional la coplanificación y la formación didáctica continua.

Las directoras y las psicopedagogas sostienen que la exposición temprana a las pantallas deja como consecuencia que los niños jueguen menos, no haya juego en los hogares y no conozcan los juegos de mesa. Este hallazgo señala la necesidad de plantear un proyecto, ya que deja a la escuela frente a la necesidad de compensar el déficit de las experiencias lúdicas sociales y favorecer el trabajo colaborativo.

Aportes y contribución de la investigación

En cuanto al beneficio metodológico del trabajo, se espera contribuir con un humilde aporte al ámbito educativo, promoviendo acciones de reflexión y mejora que contribuyan a la capacitación continua de las docentes, para que cuenten con las herramientas necesarias y el sentido crítico para aplicarlas positivamente en la sala pudiendo dar respuestas a las demandas y necesidades de la sociedad actual.

Limitaciones de la Investigación

La presente investigación presenta ciertas limitaciones que pueden influir en los resultados y conclusiones obtenidas. A saber:

- **Dificultad en el Acceso a la Muestra:** una de las principales limitaciones que se presentaron en esta investigación fue la disponibilidad de horarios de los profesionales para acceder a las entrevistas en el tiempo que se estimaba, a pesar de ello, ofrecieron solidaridad para colaborar con dicho estudio.

- **Tamaño de la Muestra:** la investigación se centra en cinco escuelas de nivel inicial privadas de los barrios de Monte Castro, Balvanera y Caballito, lo que limita la generalización de los hallazgos a un contexto más amplio. Tres directoras de nivel inicial, tres psicopedagogas y siete docentes es una muestra escasa para establecer generalizaciones. Una muestra más grande y diversa podría haber proporcionado una perspectiva más completa.

- **Enfoque Cualitativo:** si bien el enfoque cualitativo permite una comprensión profunda de las concepciones de las directoras, psicopedagogas y docentes, se requiere complementar con investigaciones cuantitativas para obtener una visión más amplia y cuantificable de la situación.

- **Sesgos de Respuesta:** existe la posibilidad de que las directoras, psicopedagogas y docentes entrevistadas presenten ciertos sesgos en sus respuestas, ya que podrían haber estado influenciadas por la percepción de lo que se espera de ellas.

Pese a las limitaciones previamente mencionadas, la presente investigación presenta

una base sólida y un buen punto de partida para futuras investigaciones que podrán abordar este tema con mayor profundidad, detalle y alcance.

Líneas de investigación futuras

Considerando las limitaciones mencionadas, existen diversas áreas de investigación futuras que podrían ampliar el conocimiento sobre el Juego reglado matemático en el nivel inicial y sus estrategias pedagógico – didácticas; también parece oportuno enriquecer la comprensión de la intervención de las psicopedagogas de los Equipos de Orientación Escolar en los contextos escolares argentinos.

– Estudios Cuantitativos: realizar investigaciones cuantitativas que aborden la extensión de los conocimientos en juego reglado matemático y sus estrategias en una muestra más amplia, permitiendo la cuantificación de las tendencias y patrones identificados.

– Investigar si estos resultados son coincidentes con otros niveles educativos de las mismas escuelas, es decir, cómo se dan en el Nivel Primario en las escuelas privadas de CABA.

– Comparaciones comunales o distritales: examinar si los conocimientos en el juego reglado matemático y las estrategias de intervención psicopedagógicas varían en diferentes comunas o distritos de la Ciudad de Buenos Aires, considerando la diversidad geográfica, tipo de Establecimientos (gestión privada vs gestión pública) y socioeconómica.

– Formación Docente: profundizar cómo la formación y el desarrollo profesional de los docentes pueden influir en los conocimientos en el juego reglado matemático y sus estrategias.

– Experiencia del EOE: explorar las experiencias, los conocimientos y desafíos en las propias psicopedagogas miembros de los Equipos de Orientación Escolar, lo que podría arrojar luz sobre las barreras y oportunidades que enfrentan para orientar y capacitar docentes en esta temática en colaboración con los equipos directivos.

Propuestas de intervención

A partir de los resultados obtenidos, la presente investigación busca ofrecer diferentes propuestas psicopedagógicas con el objetivo de abordar y enriquecer esta temática:

Talleres de capacitación Docente: con modalidad teórica y práctica con el objetivo de brindar herramientas acerca de los juegos reglados matemáticos, el paradigma que sustenta la matemática propuesta en los marcos curriculares, y las variables didácticas que se pueden ofrecer para complejizar un juego.

Talleres con las familias: esta propuesta surge con el objetivo de brindarle a las padres herramientas para utilizar el juego reglado matemático en sus casas , ofrecer además variados juegos de mesa que permitan la interacción con otros, para evitar el uso nocivo de pantallas en los niños .La psicopedagoga en estos talleres enseña a jugar la propuesta lúdica y da cuenta de la intencionalidad psicopedagógica que subyace detrás de ese juego (freno ,esperar el turno, la flexibilidad en las variantes de una regla).

Proyecto De Juegoteca Viajera: este proyecto tiene como objetivo sistematizar la intervención psicopedagógica permitiendo que el juego reglado se establezca de modo progresivo potenciando el desarrollo lógico-matemático, el trabajo colaborativo y las habilidades ejecutivas. Dicho proyecto comienza en las salas de 4 y 5 años y se articula con el nivel primario con el fin de continuar los procesos de aprendizaje de los niños/as y evaluarlos con el equipo de orientación del otro nivel educativo. Se puede proponer realizar con algunos materiales algunos juegos con los estudiantes. La propuesta de juegos es viajera porque se intenta establecer un puente entre la escuela y el hogar para fomentar el uso del juego en las familias.

Referencias

- Aizencang, N., Arrue, C., Bendersky, B. y Maddonni, P. (2015). *Pensar el aprendizaje en tanto situado: ¿qué se entiende por acompañamientos al aprendizaje escolar?* VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación, XI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur (pp. 26-30). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Baeza, S. (2015). Psicopedagogía: escenarios actuales, proyecciones hacia el futuro. En A. Strano y P. Caldara (comps.), *Psicopedagogía, hacia una integración entre salud y educación* (pp. 145- 155). Lugar Editorial.
- Brailovsky, D. (2016). *Didáctica del Nivel Inicial, en clave pedagógica*. Novedades Educativas.
- Bruner, J. S. (1966). *Hacia una teoría de la instrucción*. Harvard University Press.
- Cano, V. y Quintero, S. R. (2022). El juego como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 221-239.
- Celi Rojas, S. Z., Catherine Sánchez, V., Quilca Terán, M. S. y Paladines Benítez, M. C. (2021). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de educación inicial. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 5(19), 826–842. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.240>
- Cevallos Menéndez, L. V. y Erazo Delgado, J. R. (2023). El Juego como Estrategia Didáctica para Favorecer el Desarrollo Cognitivo en el Ámbito de Relaciones Matemáticas de los Niños de 4 a 5 Años. *Revista Científica Hallazgos* 21, 8(3), 260-272.
- Charlot, B. (1986). *La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las*

matemáticas. Conferencia en Cannes.

Charnay, R. (1988). Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En C. Parra e I. Saiz (Comp.), *Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones* (pp. 51-63).

Paidós.

Charnay, R. (1994). Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En: C. Parra e I. Saiz, *Didáctica de matemáticas*. Paidós.

Fernández, A. (2010). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios* (1a ed.). Nueva Visión.

Filidoro, N. (2018a). Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. *Revista Pilquen*, 15(1), 42-44.

Filidoro, N. (2018b). Prefacio. En A. Ocampo González y S. Vercellino, S., *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica* (1a ed., pp. 14-16). Ediciones CELEI.

<https://www.academica.org/aldo.ocampo.gonzalez/18.pdf>

Filidoro, N., Calza, M., Del Giúdice, M., Graus, M., Greco, M., Guarna, M., Levit, V.,

Mantegazza, S., Mas, M., Medina, L., Mokaniuk, A., Muscolino, M.,

Pereyra, B. y Serra, C. (2018). *El juego en las prácticas psicopedagógicas*. Entre Ideas.

Gallego, A. M., Vargas, E. D., Peláez, O. A., Arroyave, L. M. y Rodríguez, L. J. (2020). El juego como estrategia pedagógica para la enseñanza de las matemáticas: retos maestros de primera infancia. *Infancias Imágenes*, 19(2), 133-142.

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/14133/17631>

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2000). *Diseño curricular para la educación inicial: Marco general*. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2019). *Diseño curricular para la Educación Inicial: Niñas y niños de 4 y 5 años* (1ª ed.). Ministerio de Educación e Innovación.

<https://www.buenosaires.gob.ar/sitios/predeterminado/archivos/medios/documento/2020/03/06/0c856b91e0f06d0.pdf>

González Díaz, I. M., González Puelles de Antonio, I. y Mato Vázquez, D. (2019). *El juego*

- en el aprendizaje matemático. XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía, A Coruña, España.
- González, A. y Radrizzani Goñi, A. M. (1993). *El niño y el juego. Las operaciones infralógicas espaciales y el juego reglado*. Nueva Visión.
- González, A. y Weinstein, E. (2016). *La enseñanza de la Matemática en el Jardín de Infantes: a través de Secuencias Didácticas*. Homo Sapiens.
- Gonzalez, A., Weinstein, E. (2021). *Matemática y juego en la Educación Inicial: juegos con reglas convencionales, de construcción y dramático*. Praxis Grupo Editor.
- González, A. y Weinstein, E. (2022). Prólogo. *Revista Matemática en juego* (pp. 7-8). Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.
- Hartfiel, M. C. (2024). *La intervención psicopedagógica en el Nivel inicial y su diversidad: Nuevas estrategias para docentes en el área de matemática como una primera aproximación a la enseñanza de contenidos de geometría*. [Trabajo Final Integrador]. Universidad de Flores.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006 (Argentina).
- Losada, A. V. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. En B. Kerman y M. R. Ceberio (Comps.), *En búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica* (pp. 159-167). Ediciones Universidad de Flores.
- Malajovich, A. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención* - 1a ed. <https://www.educ.ar/recursos/123754/los-equipos-de-orientacion-en-el-sistema-educativo>
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias*. Homo Sapiens.
- Ofele, S. (2002). *El juego en psicopedagogía*. [Ponencia inédita].

- Origlio, F. (2015). *La alfabetización cultural en la escuela infantil*. Ediciones Camus.
- Pastrana, P. N. y Renfijes, G. S. (2023). *Herramientas que utilizan los docentes de Nivel Inicial para la construcción del pensamiento lógico matemático*. [Tesina]. Universidad del Gran Rosario. <https://hdl.handle.net/20.500.14125/899>
- Pereira Corvalan, L. M. (2020). *El juego matemático como estrategia psicopedagógica para la estimulación de las funciones ejecutivas de niños de 6 y 7 años, ciudad de San Pedro*. [Trabajo Final Integrador]. Universidad de Flores. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/726>
- Piaget, J. (1990). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Pitluk, L., Dente, L., Weinstein, E., González, A., Brounstein, S., Kirianovicz, C., Mori, R., Calafato, A. y Roldán, M. A. (2020). *La centralidad del Juego en la educación inicial. Diferentes modalidades lúdicas* (1a ed.). Homo Sapiens.
- Resolución 219-5755-GCBA-MEIGC de 2019. Anexo I. Diseño Curricular para la Educación Inicial de niños y niñas de 4 (cuatro) y 5 (cinco) años. 21 de octubre de 2019 (Ciudad Autónoma de Buenos Aires).
- Resolución 2473/89 de 1989. Anexo I. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Rossetti, A. y Garcés, R. (2024). *Didáctica de la Matemática* (Módulo 4). [Ficha de Cátedra]. Universidad de Flores.
- Sclingo, M. E. (2024). *La Intervención Psicopedagógica a través del juego; la importancia de las apreciaciones docentes en cuanto al uso del juego como estrategia en la estimulación de los Dispositivos Básicos de Aprendizaje en los niños de 3 a 5 años*. [Trabajo Final Integrador]. Universidad de Flores.
- Stefano, A. (2020). *El juego como facilitador de aprendizajes en infantes*. [Trabajo Final Integrador]. Universidad de Flores.

UNICEF. (1989). Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989.

Vasilachis de Giardino, I., Ameigeiras A. R., Chernobilsky, L. B., Giménez Béliveau, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G. y Soneira, A. J. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativas*. Gedisa.

Velo, C. y Vittorini, M. P. (2021). *Abordajes e Intervenciones del/la Psicopedagogo en la elaboración de un dispositivo didáctico con fin alfabetizador*. [Tesina]. Universidad Nacional de San Martín.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1994). *Teoría del aprendizaje sociocultural y las zonas de desarrollo*. EMC.

Vygotsky, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.

Winnicott, D. (1979). *Realidad y Juego*. Celta.

Ynoub, R. (2011). *El proyecto y la metodología de la investigación* (1a ed.). Cengage Learning.

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En D. Dussel y M. Finocchio (comps.), *Enseñar hoy: Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica.

Anexos

Anexo I.

Consentimiento informado



<p><u>FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO</u></p>

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad desean conocer los datos pertinentes de las personas entrevistadas. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las estrategias psicopedagógicas y las intervenciones que se pueden llevar a cabo en el juego reglado matemático en el nivel inicial.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán 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 solo 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 en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a 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 o veronica.carrion@uflouniversidad.edu.ar

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

Firma:

Aclaración:

DNI:

Fecha:

Firma Profesional Informante:  VERÓNICA CARRIÓN

Aclaración: Verónica Carrion

DNI:

Protocolo N°:

Anexo II.

Modelo de Entrevistas.

ENTREVISTAS A DIRECTORAS.

- Nombre: Edad:
 - Institución: Antigüedad en la institución: / en la docencia
 - Años de experiencia en la gestión:
 - Formación profesional:
-

1. ¿Qué lugar ocupa el juego en el Proyecto Escuela institucional?
2. ¿El juego reglado forma parte de las propuestas pedagógicas con frecuencia en las salas? ¿Se promueve su uso en el área de matemática?
3. ¿Se han realizado experiencias institucionales como proyectos, talleres, articulaciones con otro nivel en relación al juego reglado?
4. ¿Considera que el juego reglado debe ofrecer un problema a resolver por parte de los niños/as? ¿Por qué?
5. ¿Qué beneficios encuentra en el uso del juego reglado para la enseñanza en el nivel inicial?
6. ¿Qué dificultades o limitaciones encuentra para sostener estas propuestas pedagógicas en el nivel inicial?
7. ¿La institución escolar ofrece espacios de formación o reflexión para que los/as docentes planifiquen con juegos matemáticos?
8. ¿Observa usted que las docentes presentan juegos reglados a partir de una secuencia didáctica? ¿Cómo los presentan?
9. ¿Usted participa de alguna propuesta de juego reglado en las salas? ¿Qué aportes realiza?

10. ¿Cómo se organiza o distribuye el trabajo de la psicopedagoga dentro de la institución?
11. ¿En qué momentos interviene la psicopedagoga y con qué objetivos?
12. ¿Se desarrolla en la institución un trabajo conjunto entre docentes y psicopedagoga en la temática de juegos reglados?
13. ¿Considera que el juego matemático podría ser una estrategia válida de intervención psicopedagógica? ¿Por qué?
14. Si usted fuera la psicopedagoga de la institución ¿Qué propuesta realizaría con respecto al juego reglado matemático en el nivel inicial?
15. ¿Le gustaría comentar algo más sobre esta temática?

ENTREVISTA A DOCENTES

- Nombre: Edad:
 - Institución: Antigüedad en la institución: / en la docencia
 - Sala en la que trabaja actualmente (edad de los niños/as)
 - Formación profesional:
-

1- ¿Qué lugar ocupa el juego para usted dentro de una propuesta pedagógica?

2- ¿Utiliza juegos reglados matemáticos en su planificación escolar? ¿Con qué frecuencia lo hace?

3-Mencione algunos juegos reglados que haya utilizado con los niños/as recientemente en la sala y describa brevemente una situación escolar en la que haya trabajado con uno de ellos.

4- ¿Cuál es el propósito que valora como principal para la utilización de estos juegos?

5- ¿Qué habilidades o aprendizajes observa que se llevan a la práctica durante estas propuestas de juego?

6- ¿Cómo le presenta un juego reglado a los niños/as? ¿Usted participa en el desarrollo del juego? ¿De qué modo?

7- ¿Cómo observa que es la participación de los niños durante un juego reglado? ¿Es individual, en grupos, es colaborativa entre pares?

8- ¿Qué actitudes observa que manifiestan los niños/as cuando juegan con otros/
¿Cómo interviene usted si en el juego se presentan conflictos o algún desacuerdo?

9- ¿Considera que el juego contribuye al desarrollo de habilidades sociales? Si la

respuesta es afirmativa. ¿Cuáles destacaría?

+ respeto por turnos

+ escucha

+ negociación

+ otras

10- ¿Recibió en los últimos tiempos capacitación en el área de matemática en relación al uso de juegos reglados?

11- Algunas posturas sostienen que el juego reglado debe ofrecer un problema a resolver por parte de los niños/as. ¿Usted qué opina al respecto de esta idea?

justifique

12- ¿Qué tipo de conocimientos lógico-matemáticos estima que se desarrollan a partir de estos juegos?

13- ¿Presenta juegos reglados a partir de una secuencia didáctica? SI/ NO ¿Por qué?

14- ¿En su institución se trabaja con psicopedagogas? Si es así, comente. ¿Cómo es su vínculo y si han compartido intervenciones conjuntas o planificaciones en relación al juego reglado matemático?

15- Considera que la intervención psicopedagógica contribuye al aprendizaje matemático en el nivel inicial? ¿De qué modo?

16.- ¿Qué aspectos fortalecerían el trabajo conjunto entre docentes y psicopedagoga en relación con los juegos matemáticos? ¿Quisiera agregar algo más sobre esta temática?

12. ¿Qué desafíos encuentra a la hora de incorporar el juego reglado como estrategia psicopedagógica?
13. ¿Una intervención psicopedagógica temprana favorece el desarrollo del pensamiento matemático en el nivel inicial? Justifique
14. ¿Considera que el juego reglado debe ofrecer un problema a resolver a los niños/as? Ejemplifique
15. ¿Qué aspectos estima que deberían fortalecerse en la institución para potenciar el uso del juego reglado matemático como intervención?
16. ¿Le gustaría comentar algo más sobre esta temática?