



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Seminario de Trabajo Final Integrador

“La importancia del Juego en el proceso de adquisición de la Lectoescritura dentro de la etapa de Alfabetización inicial. Aportes desde la psicopedagogía”

Nombre y apellido de la alumna: María Paz Garay

Directora: Claudia Calió

Legajo: 26068

Año: 2025

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

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

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

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha 11/12/2025

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Navarro, 11 de diciembre de 2025

Firma y aclaración del autor:



María Paz Garay

ÍNDICE

Capítulo 1. Introducción.....	5
Delimitación del objeto de estudio.....	5
Planteamiento del problema	5
Objetivo General.....	8
Objetivos Específicos	8
Supuesto básico:.....	9
Capítulo 2. Fundamentación.....	10
Capítulo 3. Estado del arte	13
Capítulo 4. Marco teórico.....	21
El proceso de enseñanza-aprendizaje en el Nivel Inicial	21
Juego	22
El juego en el Nivel Inicial	25
Tipos de juegos en el Nivel Inicial.....	29
El juego como estrategia didáctica y pedagógica en la alfabetización inicial	31
Alfabetización Inicial	34
La alfabetización inicial: una mirada integradora del proceso de lectura y escritura	35
Teorías de alfabetización	40
El ambiente alfabetizador	42
Estrategias de alfabetización, situaciones de lectura y escritura y ambiente alfabetizador en el Nivel Inicial	44
Capítulo 5. Método	45
<i>Tipo y Diseño</i>	45
<i>Población y participantes</i>	46
<i>Instrumentos</i>	46
Análisis de datos	47
Resultados.....	48
Discusión	83
Conclusión.....	87
<i>Aportes de la investigación</i>	91
<i>Líneas de investigación futuras</i>	92
Referencias	94
Anexo.....	102

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito describir el vínculo entre las propuestas lúdicas y las características de la alfabetización inicial en niños del nivel inicial que asisten a una institución pública de la provincia de Buenos Aires. Se partió del supuesto de que el juego constituye un medio pedagógico eficaz para favorecer la adquisición de la lectura y la escritura, al integrar dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del aprendizaje. La investigación adoptó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, sustentado en entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes y psicopedagogas del nivel inicial. El análisis de los datos, realizado a través de categorías axiales, permitió identificar que el juego incide de manera significativa en la motivación, la comprensión y la expresión verbal de los niños, generando aprendizajes más significativos y duraderos. Los resultados evidencian que las propuestas lúdicas favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica, la ampliación del vocabulario y la producción escrita espontánea, al mismo tiempo que fortalecen la autoestima, la cooperación y la autonomía. Además, se comprobó que el ambiente lúdico y el acompañamiento docente constituyen factores decisivos en la alfabetización temprana. En coherencia con los antecedentes teóricos y empíricos revisados, se concluye que el juego no es un recurso accesorio, sino una estrategia esencial para el desarrollo integral del niño y su acceso al lenguaje escrito, promoviendo una educación más inclusiva, significativa y emocionalmente positiva.

Palabras clave: alfabetización inicial; juego; estrategias lúdicas; lectoescritura; educación infantil.

Capítulo 1. Introducción

Delimitación del objeto de estudio

En el presente trabajo de investigación, al hablar de la importancia del juego en el proceso de adquisición de la lectoescritura dentro de la etapa de alfabetización inicial, se lo sitúa como una de las vías fundamentales en el desarrollo integral de los niños. Se lo piensa como un tipo de actividad con fines educativos, mediante los cuales es posible motivar a los niños y lograr que el aprendizaje sea en un ambiente más agradable. Además, mediante la implementación del mismo, es posible vincularlo también, con el desarrollo de habilidades sociales, la libertad de expresión, la adquisición de responsabilidades y capacidades, debido a que se los somete a la toma de decisiones dentro del juego.

De acuerdo a lo expuesto, se pretende por medio de la presente investigación, describir las características del proceso de alfabetización inicial y su vínculo con el juego, en niños del nivel inicial, que asisten a una institución pública, ubicado en la provincia de Buenos Aires.

A partir de este análisis, y con el aporte de la psicopedagogía como de la pedagogía, se establecerá la importancia en cuanto a la relación del juego con el proceso de adquisición de la lectoescritura, teniendo en cuenta que el juego ayuda a desarrollar la inteligencia y comprender diferentes situaciones, predecir eventos y resolver problemas. Por lo tanto, también se fomenta la formulación de una estrategia para lograr una meta. Asimismo, la presente investigación asume un enfoque cualitativo, con un alcance exploratorio-descriptivo y el diseño es no experimental.

En cuanto al instrumento de recolección de datos a aplicar es la entrevista semi estructurada, tomando así una muestra de 12 participantes.

Planteamiento del problema

Más de 19 pautas de aprendizaje temprano fueron identificadas en un estudio comparativo realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo en colaboración con

Rodríguez Gómez y Harris-Van Keuren (2013), el cual analizó 12 programas nacionales y 7 regionales de educación inicial en trece países de América Latina y el Caribe. Los resultados evidenciaron una marcada heterogeneidad en los marcos curriculares, las modalidades institucionales y las prácticas pedagógicas implementadas en la región, con diferencias significativas en los objetivos, contenidos y métodos de enseñanza. En la misma línea, el informe conjunto del Banco Interamericano de Desarrollo y la UNESCO (2023) confirma que la diversidad de enfoques y criterios de calidad en la educación inicial continúa siendo un desafío estructural para los sistemas educativos latinoamericanos. En este contexto, las instituciones de nivel inicial en la provincia de Buenos Aires operan en un escenario de pluralidad contextual: la coexistencia de múltiples modelos formativos y metodológicos dificulta la implementación de estrategias homogéneas y sostenibles de alfabetización inicial, demandando una revisión crítica de las prácticas docentes y de la formación del rol alfabetizador del maestro.

A pesar de los avances teóricos y prácticos alcanzados en los últimos años, la integración de propuestas lúdicas en el proceso de alfabetización sigue siendo un campo que requiere mayor indagación y comprensión (Castedo, 2019). Este escenario evidencia la necesidad de revisar y analizar con profundidad las prácticas docentes que se desarrollan en el aula, considerando los significados y representaciones que los educadores construyen en torno al juego y la alfabetización.

Por otra parte, las metodologías empleadas en la enseñanza reflejan una tensión persistente entre enfoques innovadores y tradicionales. El método fónico, aún vigente en muchos jardines, representa un ejemplo claro de esta dualidad, donde las prácticas históricas conviven con propuestas emergentes que buscan favorecer aprendizajes más significativos (Castedo, 2019). Esta coexistencia de enfoques genera un terreno complejo para la

alfabetización inicial, especialmente cuando se trata de promover una enseñanza centrada en el juego, la exploración y la construcción activa del conocimiento.

Desde una perspectiva institucional, el rol alfabetizador del docente de nivel inicial no siempre se aborda con la centralidad que requiere dentro de su formación profesional. En las carreras que forman maestros para el nivel inicial, se observa una vacancia en la explicitación y desarrollo del rol alfabetizador como núcleo de la práctica docente (Zamero, s.f.). Esta carencia se traduce en una preparación insuficiente para afrontar la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años escolares, lo que repercute directamente en la calidad y coherencia de las propuestas didácticas.

El problema se intensifica cuando los docentes noveles asumen de manera acrítica las prácticas institucionales ya instaladas, sin mediar procesos de reflexión o adaptación a las necesidades específicas de sus alumnos (Zamero, s.f.). Esta dinámica limita la innovación pedagógica y restringe la posibilidad de construir un marco didáctico flexible que articule el juego con los procesos de alfabetización. Tanto los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) como las instituciones educativas se enfrentan así al desafío de repensar sus propuestas formativas y prácticas áulicas desde un enfoque integral que promueva la creatividad, la autonomía y la alfabetización significativa.

Asimismo, el proceso de alfabetización en la primera infancia actúa como un potente organizador de inclusión o exclusión educativa. El fracaso en esta etapa puede generar dificultades persistentes en la trayectoria escolar y condiciona las posibilidades de acceso y permanencia en niveles superiores (Zamero, s.f.). Sin embargo, todavía persiste una desconfianza institucional respecto a la enseñanza sistemática de la lectura y la escritura, como si la organización planificada del aprendizaje no constituyera una variable esencial en el desarrollo de las competencias comunicativas (La formación docente en la alfabetización inicial, s.f.).

De igual modo, los análisis producidos desde los ISFD suelen atribuir los problemas de alfabetización exclusivamente a la escuela primaria, sin considerar que la selección de contenidos y enfoques en las cátedras del profesorado de Nivel Inicial constituye parte activa del problema (Zamero, s.f.). Esta mirada unidimensional impide comprender la complejidad del fenómeno y las interacciones entre formación docente, práctica pedagógica y desarrollo infantil. Además, en muchos planes de estudio, los contenidos vinculados con el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura no ocupan un lugar explícito, lo que limita la preparación de los futuros maestros para abordar esta tarea desde una perspectiva psicopedagógica integral.

En base a lo expuesto se expone el interrogante inicial: ¿Cómo influyen las propuestas lúdicas en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en niños del nivel inicial que asisten a una institución pública en la provincia de Buenos Aires?

Objetivo General

- Describir el vínculo entre las propuestas lúdicas y las características de la alfabetización inicial, en niños del nivel inicial, que asisten a una institución pública en la provincia de Buenos Aires.

Objetivos Específicos

- Analizar cómo se desarrollan las habilidades de lectura y escritura en niños del nivel inicial, identificando las etapas clave y metodologías empleadas.
- Detallar las características de las propuestas lúdicas utilizadas en el proceso de alfabetización de niños en el nivel inicial.
- Establecer cómo las actividades lúdicas influyen en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el contexto educativo inicial.

Supuesto básico:

- Existe un vínculo favorable entre las propuestas lúdicas y las características de la alfabetización inicial, en niños del nivel inicial, que asisten a una institución pública en la provincia de Buenos Aires.

Capítulo 2. Fundamentación

La importancia del juego en el desarrollo temprano de la lectoescritura, reside en el potencial para proporcionar a los niños un entorno significativo y atractivo, donde aprende conceptos y habilidades de lectura y escritura. Este potencial existe porque, en teoría, la actuación y la alfabetización comparten procesos cognitivos de orden superior, como la imaginación, la clasificación y la resolución de problemas. La importancia de la lectoescritura a menudo se pasa por alto en la vida cotidiana, pero la alfabetización es crucial tanto para niños como para adultos. Con el inicio de esta actividad, comienza una nueva etapa. La lectura es un recurso cognitivo fundamental ya que no solo puede ofrecer información sino también, formar hábitos y aprender técnicas que permitan expresar de una manera más relevante y rica, la escritura.

A partir de su relevancia, surge el interés de plantear esta investigación en reconocer e identificar cualidades del juego ligados a la lectoescritura, analizar el juego como papel fundamental en el aprendizaje del mismo, en los primeros años de los niños y niñas, entendiendo que mediante el mismo, éste interioriza una relación interpersonal sana, de respeto mutuo, donde es escuchado, y a su vez, aprende a escuchar; así profundizar la mirada para fortalecer un juicio crítico, en la competencia argumentativa y en la capacidad creativa. Conocer el mundo desde el juego, implica una noción de conocimiento ligado a lo disciplinar. En las instituciones escolares está presente el conocimiento disciplinar para comprender la realidad, y en el nivel inicial es un tema de preocupación, debido a que se apunta que se ha escolarizado el nivel. El problema no está en los contenidos, sino en cómo se lo utiliza; es importante tener presente entonces, las características del sujeto que aprende.

Tanto la importancia como la necesidad de abordar esta problemática, reside en revalorizar el lugar del juego para la adquisición de la lectoescritura en el proceso de alfabetización inicial. Desde el punto de vista personal y profesional, este tema aportara

estrategias, conocimientos teóricos, y herramientas para trabajar a través del juego el proceso de adquisición de la lectoescritura. Para las instituciones educativas contribuirá hacia una mirada diferente enriquecedora de las prácticas áulicas docentes, como así también generará la reflexión sobre el ofrecer un espacio creativo, confiable, agradable, donde los niños y niñas puedan expresar su subjetividad a través del juego, lo que servirá como herramienta fundamental para el desempeño de psicopedagogas o psicopedagogos en las instituciones educativas.

Es por ello que es vital mencionar que la etapa de alfabetización inicial es un momento vital en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de los niños y niñas ya que, durante esta etapa, los niños y niñas están en un proceso de adquisición temprana de habilidades de lectoescritura, lo que puede tener un impacto significativo en su éxito posterior en la escuela y en la vida.

En este contexto, el juego puede desempeñar un papel importante en el proceso de adquisición de la lectoescritura en la etapa de alfabetización inicial, siendo que el juego es una actividad natural y espontánea que los niños y niñas realizan con entusiasmo y placer. Cuando se utiliza de manera efectiva, el juego puede ser un medio poderoso para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades (Tonucci, 2015).

En primer lugar, el juego puede ayudar a los niños y niñas a desarrollar habilidades importantes para la lectoescritura, como la conciencia fonológica. Los juegos que involucran rimas, cuentos, canciones y trabalenguas pueden ayudar a los niños y niñas a identificar sonidos, palabras y frases, lo que es esencial para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura (Tonucci, 2015).

Asimismo, el juego puede proporcionar un ambiente de aprendizaje lúdico y sin presión. Los niños y niñas pueden aprender a través de la exploración, la experimentación y la resolución de problemas, lo que puede ser más efectivo que el aprendizaje tradicional basado en la

memorización y la repetición. El juego también puede fomentar la creatividad y la imaginación, lo que puede ayudar a los niños y niñas a desarrollar habilidades de escritura y comprensión de lectura más avanzadas en el futuro (Tonucci, 2015).

Otro beneficio importante del juego en la etapa de alfabetización inicial es que puede ayudar a los niños y niñas a desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje y la lectura. Cuando los niños y niñas se divierten mientras aprenden, es más probable que se sientan motivados y comprometidos con el proceso de aprendizaje. Esta motivación y compromiso pueden ayudar a los niños y niñas a mantener su interés en la lectura y la escritura a lo largo de su vida (UNICEF, 2018).

En conclusión, el juego puede desempeñar un papel importante en el proceso de adquisición de la lectoescritura en la etapa de alfabetización inicial, ya que los juegos pueden ayudar a los niños y niñas a desarrollar habilidades importantes para la lectoescritura, proporcionar un ambiente de aprendizaje lúdico y sin presión, fomentar la creatividad y la imaginación, y desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje y la lectura. Por lo tanto, es importante que los educadores y profesionales reconozcan el valor del juego en la enseñanza de la lectoescritura y lo integren en sus programas y actividades de enseñanza.

Capítulo 3. Estado del arte

Inicialmente es vital destacar el trabajo de Ruiz y Soberano (2021) en México y titulado "Prácticas letradas y situaciones didácticas para favorecer la alfabetización inicial de preescolares", en esta investigación se explora un tema fundamental en el ámbito de la educación preescolar. La investigación tiene como objetivo principal seleccionar prácticas letradas apoyadas en recursos digitales para ser incorporadas al diseño de situaciones didácticas y evaluar su pertinencia en el proceso de alfabetización inicial de niños preescolares. La metodología del estudio se basa en elementos de la ingeniería didáctica y abarca cuatro fases clave, incluyendo un análisis preliminar y una evaluación final. En la fase inicial, se adoptó una perspectiva didáctica cercana al enfoque sociocultural, y se delimitó un contexto educativo específico: una escuela de educación preescolar pública en Xalapa, Veracruz. Se seleccionó un grupo de preescolares de segundo grado, compuesto por 15 alumnos, para la aplicación de las situaciones didácticas. Las herramientas utilizadas en el estudio incluyeron la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) como ruta teórico-metodológica, y se aplicaron prácticas como la lectura de textos narrativos, juegos de lotería y "ahorcado". Este enfoque interdisciplinario permitió a las investigadoras aplicar las situaciones didácticas durante tres meses con el grupo de aplicación, evaluando tanto a priori como a posteriori el nivel de conceptualización de la lengua escrita de los alumnos. En la fase final, se realizó un análisis cualitativo con el apoyo del software Atlas.ti. Este análisis incluyó la evaluación de una muestra de alumnos de los diferentes subniveles evaluados anteriormente, aunque las condiciones escolares durante la contingencia nacional limitaron la evaluación a solo una parte de los grupos. Concluyendo, se destacaron avances significativos en el nivel de conceptualización de la lengua escrita en ambos grupos, siendo más notable el progreso en el grupo de aplicación. La situación didáctica enfocada en la lectura de textos narrativos en formato digital y la escritura de palabras resultó ser la más atractiva para los alumnos y facilitó la reflexión sobre la lengua escrita.

Ahora bien, la investigación de Mendoza (2021) llevada a cabo en Colombia y titulada "El juego como herramienta pedagógica para fortalecer los procesos de enseñanza de la lectoescritura de los niños y niñas del grado primero de la institución educativa Rafael Valle Meza", aborda un enfoque innovador en la pedagogía infantil y se enfoca en la implementación de estrategias pedagógicas a través del juego para mejorar el rendimiento académico en niños de primer grado. El objetivo central es reconocer y fortalecer el papel de la lectoescritura en la educación y la vida cotidiana, utilizando el juego no solo como una herramienta para desarrollar diversas habilidades en los niños, sino también para fomentar la psicomotricidad, el respeto propio, la concentración y la creatividad, elementos fundamentales en la enseñanza de la lectoescritura. La metodología aplicada en esta propuesta pedagógica fue de enfoque cualitativo, desarrollada en la Institución Educativa Rafael Valle Meza. Este enfoque buscaba generar procesos dinámicos de pensamiento dentro de la comunidad educativa, y se implementó mediante documentos diseñados y aplicados por los docentes en diferentes áreas, con el fin de alcanzar una educación de calidad. La propuesta pedagógica subraya la estrecha relación entre el juego y los procesos de lectoescritura, destacando el juego como una actividad fundamental en la infancia, vital para el desarrollo humano y que contribuye positivamente a todos los aspectos del crecimiento infantil. Esta relación se manifiesta en cuatro dimensiones básicas del desarrollo: intelectual, social, afectivo-emocional y promotor. Finalmente, el estudio concluyó que la planificación para enseñar lectoescritura a través del juego resultó eficiente. La interacción de los estudiantes con la lectura y cuentos infantiles mejoró su capacidad de escucha e interpretación, lo que se evidenció en su habilidad para plasmar lo aprendido a través del dibujo. Además, se logró involucrar a los padres de familia en el proceso formativo, lo cual fue esencial para mejorar el aprendizaje de los niños.

También la investigación de Lopez-Ninapaytan (2022) llevada a cabo en Lima, Perú y titulada "Juego libre en sectores para desarrollar la lectoescritura en niños de 5 años de una

institución educativa privada en Lima", aborda un tema fundamental en el ámbito de la educación inicial. El estudio tuvo como objetivo central el determinar la influencia del juego libre en el desarrollo de la lectoescritura en niños de cinco años. El enfoque metodológico adoptado fue cuantitativo y se basó en un diseño preexperimental. El estudio aplicado consistió en una serie de talleres con la finalidad de responder a los problemas identificados en la práctica observacional. Además, se fundamentó en bases teóricas sólidas proporcionadas por especialistas en el tema, lo que garantizaba la relevancia y aplicabilidad de los resultados en futuros estudios. El diseño preexperimental implicó la participación de un grupo de niños seleccionados, sobre los cuales se observaron los efectos directos de la variable independiente, y se compararon los resultados de las pruebas pre y post para determinar si existían diferencias significativas. La muestra del estudio consistió en 15 niños de cinco años. Los resultados demostraron que, al inicio del estudio (pretest), el 80% de los niños se encontraban en un nivel inicial de desarrollo en la variable de lectoescritura. Tras la implementación de las actividades de juego libre, los resultados del postest revelaron que los niños alcanzaron un nivel de logro del 100%. Por lo tanto, se concluyó que la aplicación de actividades de juego libre en sectores influye significativamente en el desarrollo de la lectoescritura en este grupo de niños.

Asimismo, la intervención de Marder (2018) llevada a cabo en Argentina y titulada: Los chicos nos dicen "Queremos Aprender": Programa para el desarrollo lingüístico-cognitivo, socio-emocional y de alfabetización de niños pequeños. Tuvo como objetivo central el reducir la brecha en el rendimiento de niños de diferentes sectores sociales a través de intervenciones pedagógicas de calidad. Desarrollado conjuntamente por investigadores del CIIPME-CONICET CEREN/CIC-PBA, Universidad de Córdoba, y la U.N.L.P, junto con docentes de nivel inicial, el programa incluye una variedad de materiales didácticos diseñados para fomentar un aprendizaje integral en niños pequeños. El programa "Queremos aprender" se implementó como un proyecto piloto en dos salas de un jardín público de Villa Elisa, La Plata, incluyendo

a 65 niños, 4 docentes y 2 directivos. Los profesionales involucrados recibieron formación y acompañamiento por parte de investigadores y becarios de la CIC y estudiantes extensionistas de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Este enfoque colaborativo tenía como objetivo la formación docente y el seguimiento de prácticas a través del acompañamiento en el aula y la evaluación sistemática del desempeño de los niños durante la intervención. Los resultados del programa fueron alentadores, mostrando cambios significativos en las estrategias docentes y transformaciones en el contexto alfabetizador áulico. Los niños participantes experimentaron avances notables en el aprendizaje y desarrollo. Particularmente destacable fue la mejora en la capacidad de los niños para narrar textos, recuperando eventos esenciales de las historias y estableciendo relaciones causales. Además, se observaron mejoras en las actividades de control inhibitorio y flexibilidad, lo cual fue resaltado por los docentes como un aspecto positivo del programa. Sin embargo, aunque los resultados fueron prometedores, se advierte la necesidad de considerar la persistencia de estos beneficios a largo plazo, ya que el estudio no fue de carácter longitudinal.

La investigación de Montalván De García y Príncipe Candelario (2019) abordó la problemática de cómo las estrategias lúdicas pueden influir en el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes del III ciclo de la Institución Educativa Generalísimo Don José de San Martín de Huaura. El objetivo principal de este estudio fue determinar cómo las estrategias lúdicas contribuyen al proceso de alfabetización de los estudiantes en dicha institución. En este marco, las estrategias lúdicas fueron consideradas la variable independiente, mientras que el aprendizaje de la lectoescritura se estableció como la variable dependiente. El enfoque de la investigación fue descriptivo correlacional, utilizando un diseño no experimental. A través de este diseño, se buscó identificar las relaciones entre las estrategias lúdicas y el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en los estudiantes. Los resultados obtenidos mostraron que las estrategias lúdicas tienen un impacto positivo en el fomento del aprendizaje de la lectoescritura,

indicando avances significativos en los estudiantes que participaron en el estudio. Finalmente, el estudio propone una serie de recomendaciones dirigidas a los docentes y directivos de la institución, con el objetivo de optimizar el desempeño escolar de los alumnos. Estas recomendaciones se centran en la integración y utilización más eficaz de las estrategias lúdicas dentro del proceso de enseñanza, para potenciar el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes del III ciclo.

Por otra parte, la investigación de Cabrera y Zuloeta (2018) tuvo como objetivo elaborar una estrategia lúdica para la enseñanza de la lectoescritura, con el fin de mejorar la atención y concentración de los estudiantes de primaria. La reflexión central del estudio se enfocó en el papel del maestro como productor de textos escritos y como orientador en el proceso de adquisición y desarrollo de la escritura en los niños. Se destacó la importancia de que los estudiantes reconozcan la escritura como una forma de expresión personal. La estrategia propuesta integra el juego como una herramienta fundamental en el aula, ya que facilita un aprendizaje divertido y natural, características que son inherentes al desarrollo infantil. La investigación hizo uso de métodos científicos en tres niveles: teórico, empírico y estadístico, lo que permite validar los resultados obtenidos. Los resultados demostraron una mejora significativa en la atención y concentración de los estudiantes, así como en el aprendizaje activo y colaborativo. Esto refuerza la idea de que el uso de estrategias lúdicas favorece un entorno de aprendizaje más dinámico y efectivo.

Quinceno Méndez y Restrepo Soler (2019) abordaron las dificultades de lectoescritura que enfrentaban los niños de primer grado (5 a 6 años) del Liceo Infantil Arco Iris en Guadalajara de Buga, y exploró cómo estas dificultades podían mejorarse mediante el uso del juego. Su objetivo principal fue demostrar a los docentes que el juego puede ser una herramienta pedagógica efectiva para el aprendizaje, contrastando con las prácticas tradicionales como la repetición de planas y la transcripción de textos. Se buscó que los niños no solo mejoraran su

motricidad, sino también su proceso lectoescritural a través de estrategias lúdicas, destacando la importancia del juego en el desarrollo de la primera infancia. El enfoque metodológico de este estudio fue cualitativo, con una investigación acción, en la que se ofrecieron herramientas lúdicas a los docentes para que pudieran incorporarlas en su labor pedagógica. De esta manera, se esperaba que los niños mejoraran sus habilidades en lectoescritura, reduciendo las debilidades identificadas (Quiceno Méndez y Restrepo Soler, 2019).

El trabajo presentado por Bustos et al., (2023) se enfocó en la pregunta central: ¿Cómo las intervenciones psicopedagógicas desde el juego contribuyen a la promoción de la alfabetización en la primera infancia?, en un contexto específico de jardín maternal, con niños y niñas de 3 y 4 años de edad. El abordaje de la problemática se realiza a través de un enfoque cualitativo, utilizando análisis documental de los proyectos de intervención en alfabetización llevados a cabo por estudiantes de la Práctica V de la Licenciatura en Psicopedagogía durante los años 2019-2020. Este análisis permite integrar las perspectivas de autores clásicos y contemporáneos, destacando aquellas producciones que ofrecen claves para comprender las intervenciones psicopedagógicas en la promoción de la alfabetización en la primera infancia, particularmente en relación con el juego. Los resultados del estudio evidencian la predominancia de ciertos marcos teóricos en el diseño de intervenciones por parte de las estudiantes, especialmente en el uso del juego simbólico como precursor de los procesos que preceden a las prácticas de lectura y escritura en los primeros años. De los proyectos revisados, se destaca que las estudiantes comprendieron la importancia del rol de los adultos (practicantes, docentes y familiares) en la provisión de espacios y tiempos adecuados para el juego, ya que este no solo fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas y simbólicas, sino que también favorece el desarrollo del lenguaje oral, el pensamiento y, como consecuencia, el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Ojeda et al., (2020) analizaron el nivel de interés y motivación de los niños en Educación Inicial durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la implementación de juegos y videos didácticos basados en las TIC. La investigación se desarrolló bajo un paradigma descriptivo con enfoque no experimental. Los resultados obtenidos revelaron un alto nivel de motivación en los niños a lo largo de la jornada escolar, desde el inicio hasta el final, al incorporar juegos y videos didácticos en las actividades del aula. Además, los niños expresaron el deseo de que las actividades se extendieran por más tiempo, lo que subraya el impacto positivo que estas herramientas pueden tener en su involucramiento con el aprendizaje. La conclusión principal de este estudio es que el juego y el aprendizaje están estrechamente vinculados. Los juegos didácticos facilitan el proceso de aprendizaje, convirtiéndolo en una experiencia más atractiva y efectiva, sin que se convierta en un momento de desorden o sin reglas. Por lo tanto, se destaca que los docentes deben adoptar estas metodologías y herramientas, ya que permiten llegar de manera más efectiva a los estudiantes y fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y motivador.

Para finalizar el apartado, el trabajo de Nazario y Paredes (2020) titulado "El juego como estrategia para el desarrollo de la identidad y autonomía en niños menores de 6 años - Instituciones educativas en el nivel inicial Chiclayo, 2019", tuvo como objetivo principal promover el desarrollo de la identidad y autonomía de niños menores de 6 años mediante estrategias de juego. El diseño de investigación fue pre-experimental y se aplicó a una muestra de 75 niños, a los cuales se les administró un instrumento de recolección de datos en forma de lista de cotejo, validada por juicio de expertos con un nivel de confiabilidad de 0.889. Los resultados del estudio indicaron que el juego como estrategia tuvo una influencia significativa en el desarrollo de la identidad y autonomía de los niños menores de 6 años en dos instituciones educativas. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, ya que el análisis y la medición de la información requirieron estudios detallados y profundos mediante la recopilación de datos

a través de pre y post test. El diseño pre-experimental aplicado permitió observar una mejora en los resultados, lo que respaldó el objetivo general de la investigación. Estos cambios reflejan cómo las estrategias de juego se convirtieron en un aliado significativo en el proceso de desarrollo de la identidad y autonomía en los niños, resaltando la relevancia del juego en su formación integral.

Capítulo 4. Marco teórico

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el Nivel Inicial

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el Nivel Inicial se concibe como una práctica pedagógica sistemática, planificada y orientada al desarrollo integral del niño en sus dimensiones cognitiva, emocional y social. Se entiende como un proceso activo porque el sujeto aprende a partir de la interacción con su entorno y la reconstrucción progresiva de sus esquemas de conocimiento (Bálsamo Estévez, 2022). Esta actividad constructiva no implica únicamente la transmisión de contenidos, sino la organización de experiencias que estimulen la exploración, la manipulación y la comprensión del mundo que rodea al niño, en coherencia con las etapas evolutivas descritas por la teoría psicogenética.

La finalidad inmediata de la enseñanza en este nivel consiste en generar condiciones que posibiliten la apropiación gradual del conocimiento, favoreciendo el desarrollo del pensamiento, el lenguaje y la socialización. Vielma Vielma y Salas (2000) señalan que las principales teorías del desarrollo en particular las de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner sostienen que el aprendizaje se produce en un marco de interacción social, donde el adulto cumple una función mediadora esencial. En este sentido, la labor docente se orienta a organizar situaciones de enseñanza que articulen la acción, la reflexión y el juego como medios para promover aprendizajes significativos y contextualizados.

El juego se constituye, por tanto, en un eje estructurante del enfoque pedagógico del Nivel Inicial. Se reconoce como una herramienta natural del aprendizaje infantil que facilita la expresión simbólica, la resolución de problemas y la adquisición de competencias comunicativas. Roskos y Christie (2011) describen el nexo juego-alfabetización como el espacio en el que confluyen el juego, el lenguaje y los comportamientos emergentes de lectura y escritura, promoviendo entornos lúdicos ricos en oportunidades para el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. La integración del juego en las propuestas educativas permite que

el niño participe activamente en situaciones donde la oralidad y la exploración simbólica constituyen la base de futuras prácticas de alfabetización.

Juego

Según la Convención de los Derechos del Niño/a de UNICEF (1990), el artículo 31 establece que los niños tienen derecho al descanso, al juego, y a participar en actividades recreativas, tanto culturales como artísticas, subrayando la importancia del juego como un derecho esencial en la vida de los niños (UNICEF, 1990). Desde un enfoque psicopedagógico, Alicia Fernández (2004) citada en Caudullo y Colloca (2022) interpreta el juego como una actividad que fomenta el pensamiento creativo y la expresión de la subjetividad de los niños, siendo una experiencia vital que perdura y enriquece la vida imaginativa y artística.

En cuanto a la relación entre el juego y la enseñanza, Sarlé (2011) argumenta que el juego va más allá de ser solo un medio de expresión o interacción; es un proceso donde los niños manejan sus representaciones mentales y conocimientos, generando nuevas situaciones o cambios en sus experiencias. En este sentido, el juego se integra en el contexto educativo como una herramienta pedagógica efectiva (Sarlé, 2011).

Por su parte, Martín (2017) enfatiza el rol crítico del juego en la educación, destacando su contribución al desarrollo intelectual, motor y social de los niños. Según Martín, el juego no solo facilita el aprendizaje, sino que también lo hace de manera divertida y agradable (Martín, 2017). Fernández (2004) citada en Caudullo y Colloca (2022) agrega que el juego permite recuperar el placer de aprender y fomenta la autonomía intelectual, siendo necesaria la presencia de un entorno de confianza para jugar.

De acuerdo con Winnicott (1971) citado en Monzón (2020), el juego o actividad lúdica puede ser entendido como aquella actividad, que, a partir de la satisfacción de los instintos, genera placer al niño (p. 8). Según él, el juego es una forma de expresión que permite a los

niños explorar su creatividad, sus sentimientos y sus experiencias de manera segura. En su obra, destacó que el juego ocurre en un "espacio transicional", un área intermedia entre la realidad externa y la interna, donde el niño puede experimentar y aprender sin las restricciones de la realidad pura o la fantasía absoluta (Monzón, 2020).

Para Winnicott (1972), el juego también es esencial en la construcción de la identidad, ya que permite al individuo expresar aspectos auténticos de sí mismo y conectarse con los demás de manera genuina. Este espacio lúdico y creativo es considerado un recurso terapéutico, ya que facilita la comunicación de experiencias difíciles de verbalizar, promueve la autonomía y ayuda a enfrentar conflictos emocionales.

En un enfoque similar, Marín (2009) señala que el juego es la actividad primordial en la infancia, satisfaciendo la curiosidad y el deseo de explorar, aprender y crear de los niños. El juego actúa como un motor esencial para el crecimiento equilibrado en diferentes áreas del desarrollo infantil (Marín, 2009). Fernández (2004) también observa que el juego ofrece a los niños la oportunidad de crear y reconstruir historias y personajes, siendo una actividad de construcción continua (Fernández, 2004).

Asimismo, es fundamental considerar la teoría del objeto transicional de Winnicott (1972), que resalta la importancia del espacio de juego como un terreno intermedio que facilita la creatividad y la formación de la subjetividad. Este espacio transicional, ni completamente interno ni externo, se convierte en un terreno fértil para el desarrollo infantil (Winnicott, 1972).

Por su parte, Bruner (1983) hizo contribuciones significativas sobre el rol del juego en el desarrollo cognitivo y en el contexto educativo. El autor plantea que el juego no solo es una actividad espontánea de los niños, sino que puede ser un "formato" pedagógico dentro del aula o la sala. Los formatos, en la teoría de Bruner, son estructuras de interacción repetitivas y predecibles entre el niño y el adulto que permiten el aprendizaje. En el juego, estos formatos ofrecen un entorno donde los niños pueden experimentar y entender el mundo de manera

organizada, desarrollando habilidades cognitivas y lingüísticas fundamentales para el aprendizaje (Bruner, 1983).

Para Bruner, los formatos son patrones de interacción que se repiten y se establecen entre el adulto (o el docente) y el niño, sirviendo como un marco para la adquisición de conocimientos. Los formatos pueden ser verbales, como conversaciones o preguntas y respuestas, o no verbales, como el uso de gestos, juegos de roles y representaciones simbólicas. En el contexto educativo, los formatos de juego crean un “andamiaje” que facilita la comprensión de conceptos y el desarrollo del lenguaje, permitiendo que los niños progresen desde interacciones más simples a estructuras lingüísticas y cognitivas más complejas (Bruner, 1983).

Existen distintos tipos de formatos de juego que se pueden usar en el aula, tales como:

Formatos narrativos: Estos formatos consisten en relatos o historias que el docente o los niños crean y permiten a los niños explorar el lenguaje narrativo y la estructura de las historias, elementos clave para el desarrollo de habilidades lingüísticas y comprensivas (Arnés y Zabaleta, 2022).

Formatos de rol: En este tipo de juego, los niños asumen roles específicos, como en una dramatización. A través de los roles, los estudiantes no solo se expresan, sino que también desarrollan habilidades lingüísticas relacionadas con el uso de vocabulario, la entonación, y la adecuación del lenguaje según el contexto (Pinto González, 2025).

Formatos de exploración: Consisten en actividades donde los niños interactúan libremente con el medio que los rodea, objetos o conceptos, formulando preguntas y probando respuestas. Este tipo de formato fomenta un lenguaje exploratorio y descriptivo, promoviendo una comprensión del lenguaje como herramienta para pensar y resolver problemas (Ministerio de Educación de Colombia, 2014).

La utilización de formatos en el juego tiene una conexión directa con el lenguaje, ya que cada tipo de formato exige el uso de distintos registros lingüísticos, expresiones y estructuras que enriquecen la capacidad comunicativa de los estudiantes (Bruner, 1986). En el entorno educativo, el juego como formato se convierte en una herramienta que facilita la enseñanza de una manera accesible y significativa para los niños, ayudándolos a estructurar y ampliar sus habilidades de comunicación y su comprensión del mundo (Rimascca Rodríguez et al., 2025). Los autores citados refuerzan la importancia del juego en la primera infancia a través del siguiente planteo:

es esencial priorizar el juego para los niños, ya que el desarrollo cerebral en los primeros años es impresionante, y los niños nacen con la mayoría de las neuronas que tendrán durante toda su vida, necesitando solo ser estimuladas. Los primeros años son cruciales, y es a través del juego donde los niños desarrollan sus capacidades cognitivas, socioemocionales y sociales. Es decir, la infancia es una etapa de crecimiento y desarrollo acelerado, donde los niños, a través del juego, desarrollan la inteligencia socioemocional, habilidades intelectuales y competencias sociales que fortalecen su personalidad, afirman sus valores y normas de conducta, al mismo tiempo que disfrutan y se entretienen (Rimascca Rodríguez et al., 2025, p. 8).

El juego en el Nivel Inicial

Hablar del juego en la educación inicial implica fomentar la autonomía, valorando la iniciativa y curiosidad natural de los niños como formas esenciales de explorar y comprender el entorno. Este proceso debe ser reconocido y respaldado por educadores y agentes educativos. En este sentido, el juego se transforma en un “espacio de escucha” donde los maestros y agentes educativos pueden realmente percibir las capacidades y potenciales de los niños, entendiendo

la diversidad de sus formas de expresión, tal como lo sugiere Malaguzzi (2001) (Cárdenas Restrepo y Gómez Díaz, 2014).

En el marco de una atención integral a la primera infancia, el juego se concibe como un derecho fundamental que debe ser asegurado en todos los contextos: el hogar, el espacio educativo, los entornos de salud y los espacios públicos. Garantizar este derecho implica reconocer que el juego es una forma de vida para los niños, lo que lleva a una reflexión crítica sobre los ambientes en los que se desarrollan y sus condiciones. Asimismo, invita a cuestionar el papel de los medios de comunicación y de la industria del juego y el juguete, preguntándonos qué tipos de actividades lúdicas ofrecen y cuáles son los valores que transmiten. Estos aspectos subrayan por qué el juego debe ocupar un lugar central en la educación inicial (Cárdenas Restrepo y Gómez Díaz, 2014).

El énfasis en el juego ha sido tan fundamental en las prácticas educativas de los Jardines de Infantes que ha influido profundamente en su diseño y organización, otorgándoles una identidad distintiva.

Cuando los primeros pedagogos se dedicaron a pensar, diseñar, sentar las bases de la educación dedicada a niñas y niños pequeños, el juego se consideró como un componente constitutivo de dicha empresa, es decir como un elemento que selló su impronta de manera definitiva desde el momento de su fundación (Ministerio de Educación y Deportes, 2017, p. 3).

En estos espacios, todo está cuidadosamente adaptado a las necesidades y el tamaño de los niños pequeños: los muebles son a escala reducida, diseñados para que los niños puedan usarlos de manera autónoma y segura. Los juguetes son diversos y seleccionados para abarcar diferentes áreas de desarrollo, desde lo motor hasta lo cognitivo y social, y se organizan en categorías que reflejan su función educativa o de entretenimiento (Ministerio de Educación y Deportes, 2017).

Además, los objetos y materiales se colocan a la altura de los niños, fomentando el acceso libre y la exploración independiente, una característica esencial de la educación infantil. Los colores vivos y las decoraciones alegres son elementos clave en las salas, creando un ambiente visualmente atractivo y estimulante que contrasta notablemente con los entornos de educación primaria, donde el mobiliario y los recursos suelen ser más formales y dirigidos hacia una instrucción académica más estructurada. Esta atmósfera única en los Jardines de Infantes, centrada en el juego y la exploración, apoya un aprendizaje lúdico y sensorial que es fundamental en las primeras etapas de desarrollo (UNICEF, 2021).

Según Gutiérrez y Pérez (2015) el juego, desde una perspectiva social, actúa como un espejo de la cultura y la sociedad en la que se desarrolla, representando las construcciones y experiencias propias de su contexto. Niñas y niños reproducen en el juego lo que observan y experimentan en su entorno, dándole nuevos significados. Así, se convierte en una herramienta para elaborar el mundo y adquirir una formación cultural, introduciendo a los pequeños en la vida de la sociedad en la que están inmersos. En este sentido, los juegos tradicionales tienen una importancia especial, ya que transmiten una identidad particular y se perpetúan de generación en generación, principalmente a través de la oralidad, fortaleciendo la cohesión y el sentido de pertenencia en los grupos humanos. Además, el juego con reglas facilita que los niños se familiaricen con las normas sociales y las practiquen en un ambiente lúdico, promoviendo así su integración al mundo social (Cárdenas Restrepo y Gómez Díaz, 2014).

Desde los inicios de la educación en el Nivel Inicial, el aspecto lúdico se ha empleado como un recurso que potencia las estrategias de enseñanza. Esto plantea una cuestión interesante: ¿todos los juegos pueden considerarse lúdicos? Existe una distinción clave entre lo lúdico y el juego "didáctico". Cuando el juego se emplea como herramienta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con reglas y objetivos específicos impuestos por el docente, el juego pierde en cierto modo su esencia lúdica. La verdadera naturaleza de lo lúdico radica en el

impulso espontáneo e interno del individuo hacia el mundo exterior, siendo una actividad que surge de la voluntad libre del jugador (Gorosito y Molina, 2020).

En el Jardín Maternal, el juego predominante es el juego motor o de ejercicio, donde el niño explora su propio cuerpo y sus movimientos, sin diferenciar entre los momentos de juego y los que no lo son. En esta etapa, el juego surge de manera espontánea y es una fuente de placer para el niño, quien comienza a descubrirse a sí mismo a través del movimiento y la manipulación de su cuerpo. Este primer tipo de juego es esencialmente exploratorio y se enriquece cuando el niño empieza a interactuar con objetos y juguetes que se encuentran a su alcance, abriendo las puertas a una comprensión inicial del entorno físico (Gorosito y Molina, 2020).

Con el crecimiento, el juego evoluciona hacia el juego simbólico, en el cual los niños crean mundos ficticios y atribuyen nuevos significados a los objetos, personas y situaciones de su vida cotidiana. A través de este tipo de juego, un simple trozo de lana puede transformarse en un plato de fideos, y los compañeros pueden asumir roles como padres, hijos, o doctores en el juego de “la casita” o “el consultorio”. Este proceso de simbolización permite a los niños comprender e interpretar su realidad inmediata, y les brinda un espacio seguro para ensayar roles y explorar diversas interacciones sociales. El juego simbólico se convierte así en una herramienta pedagógica con infinitas posibilidades, ayudando a los niños a desarrollar una comprensión gradual del mundo que los rodea y a adaptarse a él (Gorosito y Molina, 2020).

Este consiste en crear situaciones reales o imaginarias, imitando a personajes que no están presentes dentro del juego, este tipo de juego es muy importante, debido a que el desarrollo de lenguaje también está presente en él, ayuda a descubrir y aprender palabras nuevas e introducirlas en su lenguaje, para así desarrollar su comunicación (Duchi, 2015 citado en González Villavicencio et al. 2022, p. 1817).

Teniendo en cuenta a González Villavicencio et al., (2022), se conoce que el juego simbólico aporta numerosos beneficios para los niños, tales como:

- Facilitar la comprensión y la internalización del entorno.
- Proporcionar un espacio para el aprendizaje de roles sociales, donde los niños practican y comprenden los papeles establecidos en la sociedad adulta.
- Potenciar el desarrollo del lenguaje, ya que el niño experimenta con palabras y expresiones para dar forma a sus ideas y a sus mundos ficticios.
- Estimular la imaginación, expandiendo la capacidad creativa y cognitiva.

Las funciones específicas del juego simbólico incluyen:

- Desarrollo de un escenario lúdico: Este escenario da coherencia a las experiencias del niño y refleja una visión idealizada de la vida cotidiana.
- Expresión del mundo interior: El juego se convierte en una ventana abierta al mundo emocional e imaginativo del niño, permitiendo a los adultos comprender mejor sus intereses y preocupaciones.
- Aprendizaje de roles: En el juego, los niños ensayan diferentes papeles, lo que favorece el desarrollo de habilidades sociales y la empatía.
- Superación del egocentrismo cognitivo: A través del juego simbólico, el niño aprende a ver el mundo desde perspectivas diferentes a la propia, desarrollando una mayor comprensión social y emocional.

Tipos de juegos en el Nivel Inicial

En la educación inicial, el juego se reconoce como una actividad fundamental que promueve el desarrollo integral de niñas y niños. A través del juego, los pequeños exploran, comprenden y asimilan el mundo que los rodea. Existen distintos tipos de juegos que se abordan

en esta etapa, cada uno con características y beneficios específicos que contribuyen al desarrollo cognitivo, emocional, social y físico de los niños. De acuerdo con el Instituto Europeo de Educación (2021) a continuación se describen los siguientes:

1. Juego de Ejercicio o Motor

Este tipo de juego es común en las primeras etapas de desarrollo, cuando los niños empiezan a descubrir su propio cuerpo y sus posibilidades. En el juego motor, los niños se involucran en actividades que implican movimientos repetitivos y experimentan placer en la acción misma, como correr, saltar, trepar y balancearse. Este juego ayuda a fortalecer las habilidades motrices, el control del cuerpo y la coordinación, aspectos esenciales para el desarrollo físico.

2. Juego Simbólico

A medida que los niños crecen, comienzan a utilizar el juego simbólico, una forma de juego en la que asignan nuevos significados a objetos y situaciones. Este tipo de juego incluye actividades como “jugar a la casita”, “ser un doctor”, o transformar un trozo de madera en un avión. El juego simbólico permite a los niños procesar y comprender su entorno, ensayar roles sociales y explorar emociones. Además, es clave en el desarrollo del lenguaje y la imaginación, ya que implica crear y compartir narrativas con otros.

3. Juego de Construcción

El juego de construcción se manifiesta cuando los niños manipulan materiales como bloques, piezas de construcción, o materiales naturales (arena, agua, piedras) para crear y construir. Este tipo de juego fomenta el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, lógica, creatividad y paciencia. Además, el juego de construcción contribuye a la percepción espacial y al desarrollo de habilidades matemáticas, como el conteo y la clasificación.

4. Juego de Reglas

En la educación inicial, los juegos de reglas comienzan a introducirse de forma gradual y adaptada. Son actividades en las que los niños deben seguir normas establecidas, como en los juegos de mesa, los juegos de cartas o algunas actividades físicas organizadas. Este tipo de juego es fundamental para el aprendizaje de normas sociales, el respeto por turnos y la comprensión de la cooperación y la competencia. Los juegos de reglas enseñan habilidades importantes para la convivencia y ayudan a los niños a superar el egocentrismo al aprender a considerar las perspectivas de los demás.

5. Juego Dramatizado o de Roles

El juego dramatizado es una extensión del juego simbólico en la que los niños, de manera más organizada, adoptan roles y actúan situaciones de la vida cotidiana o imaginarias. Este tipo de juego permite a los niños explorar diferentes roles, como el de madre, padre, médico, maestro, entre otros. Este tipo de juego no solo potencia la creatividad y la empatía, sino que también favorece la adquisición del lenguaje y permite la exploración de valores y actitudes.

Cada tipo de juego cumple una función específica en el desarrollo de los niños. Juntos, fomentan el crecimiento integral al permitirles expresar sus pensamientos, emociones e ideas. Además, el juego en sus diversas formas proporciona un espacio seguro para que los niños exploren, prueben y comprendan aspectos de la vida real y del mundo social en el que se encuentran. La educación inicial, al promover y facilitar estos tipos de juego, no solo apoya el aprendizaje académico, sino también el desarrollo de habilidades para la vida.

El juego como estrategia didáctica y pedagógica en la alfabetización inicial

El juego se concibe como una actividad esencial del desarrollo infantil y una estrategia didáctica que permite promover todos los aspectos del desarrollo, incluyendo las habilidades

motoras, cognitivas, sociales y emocionales (UNICEF, 2018). En las actividades lúdicas, los niños ponen en práctica una amplia gama de destrezas, especialmente en los rincones de juego o en el juego libre dentro de los programas de educación infantil o preescolar, donde la elección libre de materiales y compañeros favorece la autonomía y la cooperación (UNICEF, 2018). Las actividades en los rincones de juego, cuando están bien organizadas, potencian de manera significativa el desarrollo integral y las competencias de aprendizaje de los niños, al ofrecer la posibilidad de decidir, explorar y crear en función de sus intereses (UNICEF, 2018).

El Ministerio de Educación de Colombia (2014) sostiene que, en los entornos de educación preescolar bien estructurados, las experiencias de juego se enriquecen cuando se brinda a los niños suficiente tiempo y espacio para interactuar libremente con su entorno. El juego puede adoptar diversas formas con objetos, simbólico, en solitario, cooperativo o físico, y constituye el “trabajo” del niño, mediante el cual adquiere conocimientos y habilidades que fortalecen su autonomía y participación social (Ministerio de Educación de Colombia, 2014). En este proceso, los docentes cumplen un rol esencial como mediadores del aprendizaje, ya que la organización y disposición del ambiente lúdico requiere una planificación cuidadosa que ofrezca materiales que despierten la curiosidad, y también interacciones espontáneas que acompañen las iniciativas de los niños (UNICEF, 2018).

El juego, además de ser una actividad placentera, brinda al niño la oportunidad de desarrollar habilidades cognitivas y sociales como la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la cooperación (Giraldo, 2020). Estas competencias contribuyen a un aprendizaje significativo y duradero, ya que el juego fomenta el interés, la participación y la implicación activa del estudiante en su propio proceso educativo (Giraldo, 2020). En este sentido, el juego se convierte en una herramienta pedagógica que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje al permitir que el docente diseñe actividades lúdicas que estimulen la curiosidad y la exploración (Giraldo, 2020).

Leyva Garzón (2011) plantea que el objetivo del uso del juego en la enseñanza es que los docentes comprendan que pueden diseñar secuencias lúdicas vinculadas con los contenidos escolares, promoviendo la adquisición de nuevos conocimientos desde la experiencia y la imaginación infantil. De esta manera, el niño deja de ser un sujeto pasivo para convertirse en protagonista de su aprendizaje, capaz de construir su conocimiento mediante la acción, la expresión simbólica y la creatividad (Leyva Garzón, 2011). Así, el docente, al incorporar estrategias didácticas que incluyen el juego, reconoce al niño como un sujeto activo que aprende en interacción con los otros y con el entorno (Leyva Garzón, 2011).

El juego se entiende además como una estrategia pedagógica fundamental que posibilita la construcción de aprendizajes significativos desde la primera infancia (Sarlé, 2011). Se concibe como un espacio simbólico donde el niño representa, experimenta y recrea situaciones de su entorno, elaborando conocimientos a partir de la acción y la interacción con otros (Cárdenas Restrepo & Gómez Díaz, 2014). Esta dimensión activa convierte al juego en un medio privilegiado para promover el desarrollo del lenguaje, la creatividad y la socialización dentro del proceso educativo (Bruner, 1998).

La finalidad inmediata del juego en el Nivel Inicial consiste en integrar el placer por la exploración con la adquisición de saberes, permitiendo que el niño aprenda sin la presión del resultado, en un entorno de libertad y descubrimiento (UNICEF, 2018). En el contexto de la alfabetización, el juego actúa como un facilitador del ingreso al mundo de la lectura y la escritura, ya que favorece la comprensión del valor funcional del lenguaje y la apropiación gradual de sus códigos (Dalton & Christie, s. f.). A través de juegos de roles, dramatizaciones, juegos de palabras y dinámicas con materiales impresos, el niño reconoce el vínculo entre el habla, la lectura y la escritura (Bruner, 1983).

La enseñanza basada en el juego organiza experiencias que articulan la acción, la exploración y la simbolización, generando oportunidades de aprendizaje que estimulan la

imaginación y el pensamiento lógico (Tonucci, 2015). Las propuestas lúdicas orientadas a la alfabetización como los juegos de lectura compartida, las adivinanzas o las secuencias narrativas fortalecen la conciencia fonológica y promueven la comprensión lectora (Gorosito & Molina, 2020). De este modo, el juego no se reduce a un tiempo de recreación, sino que constituye una forma de conocimiento en la que el niño experimenta con el lenguaje, anticipa significados y construye sentido (Nazario Urbina & Paredes Aguinaga, 2020).

Alfabetización Inicial

La alfabetización inicial es el primer acercamiento del estudiante a la lectoescritura, es cuando comienza a entender el lenguaje escrito, a comprender letras y palabras, a desarrollar su expresión tanto oral como escrita enriqueciendo su vocabulario, además de entender y reflexionar lo que está leyendo. Se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje de los fundamentos básicos de la lectura y la escritura en los primeros años de educación. Este proceso es crucial para que los niños adquieran las habilidades necesarias para comprender y producir texto, lo que les permitirá avanzar en su desarrollo académico y personal (Medina Morales, 2015, p. 164).

Melgar y Zamero (s.f.) aclaran que el aprendizaje de la lengua escrita puede comenzar antes del ingreso escolar y continuar a lo largo de toda la vida. Es decir, fuera del contexto de la educación formal, existe un proceso no sistemático mediante el cual quienes tenemos acceso a la cultura escrita podemos enriquecer nuestros conocimientos. Además, los niños pueden iniciar el proceso de alfabetización antes de ingresar a la escuela si el contexto les favorece. A esta etapa se le llama alfabetización emergente o temprana, y es importante señalar que no todos los niños atraviesan este proceso.

Desde el inicio de la escolarización, los niños tienen la oportunidad de escribir por sí mismos en actividades de escritura que fomentan la interacción con otros como condición para aprender. En el contexto de estas interacciones, prueban, revisan y reformulan sus ideas, lo que

les permite avanzar con mayor autonomía. En lugar de enseñar primero las letras para luego producir textos, la enseñanza se enfoca en que los alumnos accedan a las prácticas de la cultura escrita mientras comprenden el sistema de escritura (Molinari y Corral, 2008).

Los niños aprenden a escribir escribiendo, en situaciones que son relevantes y tienen sentido para ellos dentro de su práctica social, y no a través de ejercicios preparatorios (orales o gráficos) ni de actividades repetitivas de copia con letras graduadas. En ocasiones, escriben de manera individual o en pequeños grupos; otras veces, dictan un texto al maestro o a un compañero, o copian con sentido, ya que saben de qué trata el texto, para quién lo hacen y por qué. Tal como muestran los siguientes ejemplos en el aula, tanto en el ciclo de Educación Inicial como en los primeros años de la Educación Primaria, los docentes enseñan prácticas de escritura dentro de diversas situaciones didácticas (Molinari y Corral, 2008).

La alfabetización inicial: una mirada integradora del proceso de lectura y escritura

En los últimos años, el concepto de lectoescritura ha sido superado y ampliado, integrándose dentro de un concepto más amplio y complejo: la alfabetización inicial. Tradicionalmente, la lectoescritura ha sido entendida como el proceso de aprendizaje de las habilidades básicas de lectura y escritura, centrado en la decodificación y la producción de textos escritos. Sin embargo, la alfabetización inicial trasciende este enfoque técnico, reconociendo que el aprendizaje de la lengua escrita es un proceso que involucra no solo la habilidad mecánica de leer y escribir, sino también la comprensión crítica y el uso significativo del lenguaje en contextos sociales y culturales (Soria, 2022).

La alfabetización inicial se concibe como un proceso continuo y dinámico, que no termina con la adquisición de las primeras habilidades de lectura y escritura, sino que se extiende a lo largo de la vida del individuo. En este proceso, los niños no solo aprenden a leer y escribir, sino que también se apropian de las prácticas sociales y culturales que implican el uso del lenguaje escrito. Así, la alfabetización inicial va más allá de la simple repetición de

letras o palabras, involucrando la comprensión profunda de los textos y la participación activa en el mundo de los significados (Rugerio y Guevara, 2015).

Desde este enfoque, la lectoescritura se entiende como un componente de la alfabetización inicial, pero no de manera aislada ni mecanicista. En lugar de abordarla como un conjunto de habilidades que deben ser adquiridas secuencialmente, se considera dentro de un contexto constructivista, donde los niños interactúan de manera activa con los textos, desarrollan estrategias de comprensión y producción de textos, y se apropian del sistema de escritura en un entorno que favorece el aprendizaje colaborativo y la resolución de problemas. La lectoescritura, en este sentido, no se limita a la decodificación de símbolos, sino que implica un proceso cognitivo y social más amplio que permite a los niños participar en la construcción de su propio conocimiento.

Es crucial señalar que la alfabetización inicial no solo ocurre en los primeros años de escolarización, sino que también puede comenzar antes del ingreso a la escuela. A este proceso se le conoce como alfabetización emergente o temprana, y se refiere a las primeras experiencias que los niños tienen con la lengua escrita en su entorno familiar o comunitario. Estas experiencias iniciales, que no todos los niños transitan de la misma manera, son fundamentales para sentar las bases del aprendizaje más formal de la lengua escrita en el ámbito escolar (Braslavsky, 2000).

En este marco, los docentes desempeñan un papel esencial como mediadores del aprendizaje, proporcionando a los niños las herramientas necesarias para explorar y comprender el mundo de los textos escritos. Al planificar actividades didácticas que estimulen la curiosidad, el pensamiento crítico y la cooperación, los educadores favorecen un aprendizaje activo y participativo que facilita el desarrollo de las competencias lingüísticas y cognitivas de los estudiantes. La integración de la alfabetización inicial con enfoques pedagógicos que promuevan el uso significativo del lenguaje es clave para garantizar que los niños no solo

adquieran las habilidades necesarias para leer y escribir, sino que también desarrollen una comprensión crítica y reflexiva de los textos que interactúan a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Whitehurst y Lonigan (1998), entre otros, han sugerido que aprender a leer no es un proceso que comienza con una instrucción explícita, sino que aprender a leer es la continuación de un proceso más largo que comienza con los primeros años de desarrollo infantil (citado en Asegurado, 2016).

Asimismo, la primera etapa de la lectura es principalmente el resultado de las interacciones sociales informales del sujeto, antes de la lectura normal y es necesaria para su plena asimilación, la cual tiene como principales características (citado en Asegurado, 2016):

- Inicio temprano.
- Aprender a leer es parte del aprendizaje de idiomas. En otras palabras, aprender a leer y aprender a hablar no ocurre secuencialmente, sino que está relacionado de tal manera que el aprendizaje de las letras requiere un desarrollo inicial de los conocimientos fonológicos, pero luego los refuerza.
- La función se aprende antes que la forma. Lo primero que se identifica con lo escrito es lo escrito para distintas situaciones comunicativas.
- La participación del sujeto en situaciones de interacción social determina el surgimiento de la alfabetización.

Por su parte, la lectoescritura se entiende como la forma más compleja de comunicación humana y, sobre todo, como una forma de documentar las diferencias culturales y técnicas de la humanidad. Este es el siguiente paso en el proceso de aprendizaje de idiomas de un niño después de aprender a hablar. La intervención del contexto que rodea al mismo, es un factor importante en esta adquisición. Leer y escribir es una práctica puramente cultural y se construye principalmente en el ámbito escolar (Daviña, 1999).

La teoría de Vygotsky explica que la escritura proviene de los gestos, la imitación y el juego; el niño descubrirá naturalmente que la escritura es representativa de las cosas, por lo tanto, su formación no será tan costosa debido a que en la infancia hubo "métodos primitivos" (antes de escribir), gráficos que hacía a imagen de algo o de alguien (Daviña, 1999).

Cuando se hace referencia a la alfabetización, también conocida como el proceso de leer y escribir, generalmente se refiere al complejo proceso mental que da forma al concepto de lectura y escritura de un estudiante. Teale y Sulzby (1991) citados en Dalton y Christie, (s.f.) argumentan que la alfabetización infantil se produce a través de las interacciones sociales durante las actividades cotidianas en entornos que son significativamente inclusivos y facilitan las actividades.

Por tanto, aprender a leer y escribir es uno de los procesos más importantes en la educación infantil para la vida futura de un niño. A nivel mental incluye el desarrollo visual, auditivo, espacial y temporal, el desarrollo psicomotor (según Piaget, la inteligencia se compone de la actividad motriz del niño), los factores emocionales junto con la evolución física. Un niño pasa por una serie de etapas de crecimiento a través de las cuales forma su personalidad (Fornaris, 2011).

Es importante comprender que leer no es solo la pronunciación de fonemas o palabras, es la interacción del texto y el lector, es decir, el niño acumula todos sus conocimientos previos y los utiliza mientras lee. Además, se guía por la obstinación que tiene la persona. Por otro lado, el acto de escribir es similar al acto de leer en el que involucra procesos de pensamiento en lugar de uno automático. Colectivamente, esto puede llamarse la producción de varios textos de uso social (Sánchez, 2009).

Durante más de una década, los científicos estadounidenses han estudiado cómo aprender a leer y escribir a través del juego socio-dramático, estableciendo las siguientes conclusiones:

- La introducción de la letra impresa a los niños, ante todo, les ayuda a formar conceptos de vocabulario a medida que intentan hablar el personaje que representan.
- En segundo lugar, el juego ofrece varias formas de hablar y experimentar nuevas formas de alfabetización.
- En tercer lugar, brinda la oportunidad de establecer una conexión entre el juego y la vida cotidiana, porque en algunos casos encarnan lo que saben (Dalton y Christie, s/f).

Estudios en distintas regiones del mundo han demostrado los beneficios de divertirse en el aula, como aprender vocabulario nuevo, mejorar la atención y la concentración. Por lo tanto, los docentes son representados como guías de los estudiantes en cuanto al aprendizaje. Definitivamente deberían crear un ambiente divertido de lectura y escritura (Mardell et al., 2023).

El juego educativo como estrategia, desarrolla ciertas competencias básicas en el aprendizaje como ser:

- Competencia lingüística: uso del lenguaje hablado y escrito.
- Competencia representacional: interacción con el mundo real y el entorno.
- Competencia digital y procesamiento de la información: utilice los recursos disponibles en Internet para mejorar el conocimiento enseñado por los maestros.
- Competencia social: Desarrollar valores o rasgos positivos que influyan en los demás.
- Aprender a aprender: desarrollar el autocontrol y la iniciativa.
- Competencia Artística: Aprender a utilizar diferentes materiales.

Gracias a estas habilidades, el aprendizaje a través de juegos educativos es útil porque se mejora la memoria de los niños, porque las emociones están involucradas y los juegos brindan la oportunidad de expresarlas. Por tanto, el niño aprende a distinguir la victoria y la

derrota; creció con un sentido de aceptación y aprendió a formar vínculos afectivos con los demás, aumentando así su autoestima y confianza (Alonso Arijá, 2021).

De igual forma, Daviña (1999) afirma que a través del juego se desarrollan las siguientes habilidades, afectando los procesos de lectura y escritura:

- Conciencia y discriminación fonológica: Los niños necesitan saber que cada sonido tiene una representación visual adecuada y ser capaces de distinguir un sonido de otro.
- Lenguaje: dominar el lenguaje es fundamental para aprender un lenguaje escrito.
- Comprensión de órdenes y estructuras sintácticas: al aprender estos procedimientos, los niños podrán comprender los diferentes órdenes de letras y palabras. Las mismas letras dispuestas de diferentes maneras darán diferentes palabras o ninguna. Y para transmitir un mensaje significativo, las palabras deben colocarse en un orden particular.
- Comprensión lectora: Conocer los diferentes sonidos y conocer las palabras que vemos escritas no es suficiente. Es importante entender el mensaje que está leyendo.
- Planificación del escrito: Para comenzar a escribir, a menudo es difícil organizar el flujo de ideas. Necesitamos educar a los niños pequeños para que puedan planear escribir lo que quieren escribir antes de que comiencen a expresar sus pensamientos.
- Velocidad de lectura y procesamiento: Después de dominar los procesos de lectura y escritura, comenzaremos a trabajar en dominarlos al menos, por lo que es importante trabajar a una velocidad de procesamiento que conduzca a una lectura y escritura fluidas.

Teorías de alfabetización

Existen diversas teorías y métodos de alfabetización que abordan cómo los niños aprenden a leer y escribir. Estas teorías se han desarrollado a lo largo del tiempo y se basan en diferentes enfoques psicológicos, pedagógicos y socioculturales como, por ejemplo:

1. Enfoque Constructivista

Según Ortiz Granja (2015) El constructivismo, propuesto por teóricos como Jean Piaget y Lev Vygotsky, enfatiza el papel activo del niño en su propio aprendizaje. Según esta teoría, los niños construyen su conocimiento a través de experiencias previas y en interacción con otros. En el contexto de la alfabetización, esto implica que los niños aprenden a leer y escribir mediante la interacción con textos significativos y actividades lúdicas que les permiten descubrir y experimentar con el lenguaje.

Este enfoque, lo que plantea en realidad es que existe una interacción entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos son revisados para lograr un aprendizaje significativo (Ortiz Granja, 2015, p. 94)

2. Teoría Sociocultural de la Alfabetización

Esta teoría, también basada en las ideas de Vygotsky, sostiene que el proceso de alfabetización no es solo un acto cognitivo, sino también social. Los niños aprenden a leer y escribir en contextos sociales y culturales específicos, y la alfabetización es un proceso de inserción en una comunidad de práctica, donde el aprendizaje ocurre de manera colaborativa (Carrera y Mazzarella, 2001).

3. Método Global o de Lectura Global

De acuerdo con Alvarado Mieles (2025), este método se basa en la idea de que los niños deben aprender a reconocer palabras completas en lugar de descomponerlas en sonidos individuales. En este enfoque, se utiliza el contexto y la estructura visual de las palabras para enseñar la lectura. Aunque es eficaz para reconocer palabras de forma rápida, ha sido criticado por no promover una comprensión profunda de las reglas fonéticas del lenguaje (Goodman, 1979 citado en Alvarado Mieles).

4. Método Fonético

El enfoque fonético o fonológico se centra en enseñar a los niños a reconocer y producir los sonidos del lenguaje. Este método enfatiza la correspondencia entre las letras y sus sonidos,

ayudando a los niños a decodificar palabras y comprender cómo se estructuran las palabras en la lengua escrita (de la Asunción Diaz, 2024).

5. Modelo de Alfabetización Crítica

Este modelo se basa en la idea de que los niños no solo deben aprender a leer y escribir, sino también a analizar y cuestionar los textos y el lenguaje en términos de poder, ideología y contexto social. La alfabetización crítica promueve el pensamiento crítico y el análisis social a través de la lectura y escritura (Freire, 1971 citado en Rodríguez Arocho, 2018).

El ambiente alfabetizador

El concepto de ambiente alfabetizador se refiere a un entorno en el cual los niños (y en general, los estudiantes) tienen acceso continuo y significativo a prácticas de lectura y escritura, en un contexto que favorece el desarrollo de sus competencias lingüísticas. Este ambiente debe estar diseñado de manera que estimule tanto el aprendizaje formal como informal de la lengua escrita, proporcionando recursos y experiencias que fomenten la interacción con textos, el uso del lenguaje y la reflexión sobre el mismo (Soria, 2021). En cuanto a las características (Soria, 2021), se conocen las siguientes:

-Acceso a Materiales Escritos: debe contar con una variedad de materiales escritos como libros, revistas, carteles, etiquetas, instrucciones, y otros textos visuales que estimulen el interés por la lectura y escritura. Estos materiales deben ser accesibles y adecuados a la edad y el nivel de desarrollo de los niños.

-Interacción Social y Prácticas de Lectura/Escritura: promover la interacción con otros, ya sea entre compañeros, con adultos o en contextos más amplios. La lectura y la escritura deben ser vistas como actividades sociales, donde se comparten ideas, se negocian significados y se aprenden de la interacción. El diálogo, las discusiones y las actividades colaborativas son fundamentales en este ambiente.

-Estimulación de la Curiosidad: debe ser estimulante, fomentando la curiosidad natural de los niños sobre las palabras, las letras y los significados. Esto puede lograrse mediante juegos de palabras, actividades de escritura creativa, lecturas en voz alta, entre otros.

-Prácticas Auténticas: la alfabetización no debe limitarse a ejercicios mecánicos de lectura y escritura. Un ambiente alfabetizador debe ofrecer oportunidades para que los niños utilicen la lectura y la escritura de manera auténtica, en contextos significativos para ellos. Por ejemplo, escribir cartas, hacer listas, leer instrucciones, escribir sobre sus propias experiencias o crear historias, son formas de utilizar la lengua escrita de manera funcional.

-Acompañamiento y Modelado: los adultos (maestros, padres o cuidadores) juegan un rol fundamental en la creación de un ambiente alfabetizador. A través del modelado de conductas de lectura y escritura, los adultos demuestran a los niños cómo interactuar con el lenguaje escrito de manera significativa. Además, deben ofrecer apoyo en el proceso de aprendizaje, brindando guía, retroalimentación y estímulo cuando sea necesario.

-Diversidad de Textos y Lenguas: los niños deben tener acceso a una variedad de textos, tanto orales como escritos, en diferentes formas (narrativos, descriptivos, informativos, etc.), géneros y modalidades (digitales, impresos). En contextos multilingües, este ambiente también debe reflejar la diversidad lingüística, permitiendo que los niños se familiaricen con diferentes lenguas y dialectos.

-Fomento de la Reflexión sobre el Lenguaje: el ambiente alfabetizador también debe promover la reflexión sobre el propio lenguaje. Esto implica que los niños no solo utilicen la lectura y escritura, sino que piensen sobre las reglas gramaticales, el significado de las palabras y cómo se organiza la lengua escrita. Esta reflexión ayuda a consolidar las habilidades lingüísticas y a desarrollar un conocimiento más profundo del lenguaje.

Estrategias de alfabetización, situaciones de lectura y escritura y ambiente alfabetizador en el Nivel Inicial

Las estrategias de alfabetización en el Nivel Inicial se conciben como un conjunto de prácticas sistemáticas, planificadas y contextualizadas que introducen al niño en el sistema de la lengua escrita a través de experiencias sociales de lectura y escritura (Medina Morales, 2025). Estas estrategias promueven la participación asertiva de los niños en actividades de interpretación, producción y reflexión sobre textos, priorizando el sentido comunicativo y funcional del lenguaje (Castedo, 2019). La alfabetización se entiende como un proceso gradual que articula el juego, la oralidad y la lectura compartida en un marco de interacción y exploración del entorno letrado (Ruggerio & Guevara, 2015).

La finalidad inmediata de las estrategias de alfabetización consiste en generar condiciones que posibiliten la apropiación del sistema de escritura y la comprensión del valor social del texto escrito (Cano Ruíz & Aduna Soberano, 2021). En este nivel, la lectura se organiza en propuestas que incluyen la lectura en voz alta, la lectura compartida y la relectura de textos familiares, donde el docente modela la relación con el libro y propicia la anticipación de significados (Molinari & Corral, 2008). A través de estas situaciones, el niño comprende que se lee para disfrutar, para aprender y para comunicarse, fortaleciendo la conciencia fonológica y el gusto por la lectura (Alvarado Mieles, 2025).

Las situaciones de escritura, por su parte, se estructuran a partir de actividades como el dictado al maestro, la escritura compartida y la producción de textos colectivos, que permiten a los niños ensayar hipótesis sobre la correspondencia entre sonidos y grafías (Durand Montalván de García, 2018). En estas instancias, el docente actúa como mediador del proceso de construcción del sistema alfabético, guiando la reflexión sobre la función del texto y su destinatario (Molinari & Corral, 2008). La escritura se propone como un medio de

comunicación y no como una simple copia, orientando la enseñanza hacia la producción con sentido y propósito (Ruggerio & Guevara, 2015).

En este contexto, la biblioteca de aula se constituye como un espacio estructurado que organiza materiales impresos, promueve el acceso autónomo a los textos y amplía las oportunidades de interacción con la lectura (Soria, 2021). Su disposición en el ambiente, la variedad de libros y la frecuencia de uso la convierten en un núcleo del ambiente alfabetizador, donde los niños exploran, seleccionan y recomiendan textos según sus intereses (UNICEF, 2018). La biblioteca funciona como mediadora entre el juego y la lectura, integrando la dimensión lúdica con la alfabetización emergente y fortaleciendo la construcción de sentido sobre el lenguaje escrito (Mardell et al., 2023).

De este modo, las estrategias de alfabetización, las situaciones de lectura y escritura y el ambiente alfabetizador conforman un entramado pedagógico orientado a desarrollar la comprensión, la expresión y la autonomía lectora desde los primeros años (Castedo, 2019). La enseñanza en el Nivel Inicial, sustentada en prácticas significativas y mediadas por el juego, garantiza un proceso de alfabetización activo, inclusivo y socialmente situado (Medina Morales, 2025)

Capítulo 5. Método

Tipo y Diseño

La presente investigación que asume un enfoque cualitativo pretende indagar sobre cómo es el vínculo entre las propuestas lúdicas y las características de la alfabetización emergente en niños del nivel inicial, que asisten a una institución pública en la localidad de Navarro en la provincia de Buenos Aires. El alcance de esta investigación es exploratorio-descriptivo.

Para llevarla a cabo se aborda un diseño no experimental. Este diseño es pertinente para esta investigación ya que permite y posibilita realizar una observación de los fenómenos tal y como se presentan en un contexto natural, sin manipular deliberadamente las variables. En este tipo de diseño, no se construye ninguna situación, sino más bien, se observan situaciones ya existentes, donde las variables independientes ya han ocurrido y no existe la posibilidad de ser manipuladas (Hernández Sampieri et al. 2014).

Población y participantes

La población seleccionada es la institución pública, ubicada en Navarro en la provincia de Buenos Aires. Y el tipo de muestra seleccionada es no probabilística, donde los sujetos son generalmente seleccionados en función de su accesibilidad o a criterio personal e intencional del investigador (Hernández Sampieri et al., 2014). De acuerdo al tipo de muestra no probabilística, es de muestreo por conveniencia, técnica donde las muestras de la población son seleccionadas solo por estar convenientemente disponibles para el investigador. Permite elegir de manera arbitraria cuantos participantes habrá en el estudio, los participantes están conformados por Docentes y psicopedagogos y serán 12 de un rango etario entre 25/55 años de sexo femenino.

Instrumentos

Por su parte, el instrumento de recolección de datos a aplicar es la entrevista semi estructurada, definida por Hernández Sampieri et al. (2014) manifiesta que la misma se “utiliza cuando el investigador sabe algo acerca del área de interés, pero no lo suficiente como para responder las preguntas que se han formulado (p.394). Este instrumento pretende ofrecer un grado de flexibilidad aceptable, manteniendo la suficiente uniformidad que permita alcanzar

interpretaciones acordes a los objetivos planteados, mediante la construcción de una conversación donde se intercambia información entre el entrevistador y el entrevistado, por medio de preguntas y respuestas para “lograr una comunicación y construcción conjunta de significados respecto a un tema”. (Hernández Sampieri et al. 2014, p.403)

En esta investigación se permitirá conocer la información en forma directa por parte de los participantes seleccionados. Además de poseer otras ventajas a saber, “la existencia de un contexto de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo favorece la transmisión de información no superficial y da al investigador la posibilidad de esclarecimiento y seguimiento de preguntas y respuestas para evitar cometer errores”. (Vieytes, 2004, p.661)

Análisis de datos

El procedimiento de análisis se llevará a cabo desde un enfoque cualitativo interpretativo, con el propósito de comprender en profundidad las percepciones, experiencias y significados que las docentes y psicopedagogas atribuyen al uso de propuestas lúdicas en la alfabetización inicial. El proceso se desarrollará de manera sistemática, siguiendo los lineamientos del análisis temático y la codificación axial, lo que permitirá identificar categorías y subcategorías emergentes relacionadas con los objetivos específicos del estudio.

En una primera instancia, se realizará una lectura exploratoria y comprensiva de las entrevistas con el fin de familiarizarse con el contenido y detectar ideas recurrentes vinculadas a las prácticas pedagógicas, el rol del juego y los procesos de lectoescritura. Luego, se efectuará una codificación abierta, segmentando el material en unidades de significado que serán agrupadas por afinidad conceptual. Este procedimiento permitirá construir categorías iniciales tales como “ambiente lúdico y aprendizaje”, “habilidades socioemocionales en el juego” y “diferencias entre enfoques lúdicos y tradicionales”.

Posteriormente, se llevará a cabo la codificación axial, estableciendo relaciones entre las categorías y subcategorías, con el objetivo de construir una estructura analítica coherente

que dé cuenta de los vínculos entre las propuestas lúdicas, el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras y las condiciones pedagógicas que favorecen la alfabetización inicial.

En cada categoría, se realizará una triangulación de datos en cada una de las categorías axiales identificadas, con el propósito de fortalecer la validez del análisis y enriquecer la comprensión del fenómeno investigado. Este procedimiento permitirá contrastar y relacionar la información proveniente de las entrevistas con los aportes teóricos del marco conceptual y los antecedentes empíricos. De esta manera, la triangulación posibilitará una interpretación más profunda y coherente de los resultados, garantizando la consistencia entre los discursos de las participantes, las bases teóricas y las evidencias previamente documentadas en investigaciones afines.

Resultados

El presente apartado aborda el análisis de los resultados de las entrevistas realizadas a doce participantes, ocho docentes y cuatro psicopedagogas, pertenecientes a una institución pública de la provincia de Buenos Aires. El propósito de este análisis es interpretar las percepciones, experiencias y reflexiones en torno a la importancia del juego en el proceso de adquisición de la lectoescritura durante la etapa de alfabetización inicial, desde una perspectiva psicopedagógica.

El procedimiento metodológico se basó en los lineamientos de Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), quienes señalan que el análisis cualitativo implica un proceso sistemático de reducción, categorización, codificación e interpretación de la información para construir significados teóricos emergentes.

Las entrevistas fueron transcritas y leídas de manera reiterada, identificando unidades de sentido que posteriormente se agruparon en categorías abiertas relacionadas con los temas recurrentes. Luego, dichas categorías fueron integradas en categorías axiales, entendidas como ejes conceptuales que articulan los fenómenos observados y explican las relaciones entre las dimensiones pedagógicas, cognitivas y emocionales implicadas en el aprendizaje lúdico, donde cada una de ellas, fue acompañada de una triangulación de datos, es decir, el respaldo teórico correspondiente.

La estrategia de análisis se sustentó en el enfoque inductivo y descriptivo-interpretativo, buscando comprender cómo los actores educativos conciben el juego no solo como un recurso didáctico, sino como un mediador simbólico y emocional del aprendizaje. A continuación, se procede al desarrollo de dichas categorías:

Vinculación del juego con la adquisición de la lectoescritura

El análisis de las entrevistas evidencia una coincidencia significativa en torno a la idea de que la alfabetización inicial se fortalece cuando las propuestas de lectura y escritura se articulan con experiencias lúdicas, de modo que el juego se convierte en un mediador privilegiado para la apropiación del lenguaje escrito, tanto por su capacidad de generar

motivación y curiosidad, como por su influencia directa en la adquisición de habilidades cognitivas y lingüísticas básicas.

Desde las voces docentes, el juego aparece como una vía natural, efectiva y necesaria para aprender a leer y escribir, al favorecer un contexto donde los niños se sienten libres de explorar, crear y expresarse sin temor al error. Las entrevistadas sostienen que a través del juego los niños *“se animan a experimentar sin miedo”* y logran *“despertar la curiosidad por leer o escribir”* (Docente 1, 2025). Estas afirmaciones reflejan que el juego no solo promueve la participación, sino que también potencia la autoconfianza y la disposición emocional positiva hacia la lectoescritura, aspectos esenciales en los primeros contactos con el lenguaje escrito.

Las docentes describen al juego como un catalizador del aprendizaje, que permite la integración de procesos cognitivos y emocionales de manera simultánea. Según lo expresado, los niños aprenden *“sin darse cuenta”* (Docente 2, 2025), lo que indica que el juego facilita una asimilación natural y significativa de los contenidos, transformando la enseñanza en una experiencia espontánea y placentera. De este modo, se observa que el componente lúdico reduce la presión asociada a las tareas escolares, eliminando el miedo a la evaluación y generando un ambiente propicio para la exploración lingüística.

Asimismo, las participantes destacan que el juego estimula habilidades específicas vinculadas a la lectoescritura, como la atención, la memoria y la asociación entre sonidos y letras. Una docente señala que *“el juego ayuda a que asocien el sonido con la letra y comprendan que las palabras tienen sentido”* (Docente 3, 2025). Este tipo de observación demuestra que el juego no se limita a una función recreativa, sino que actúa como una herramienta estructurante del pensamiento verbal y simbólico. En consecuencia, las experiencias lúdicas se convierten en el medio a través del cual los niños desarrollan competencias fonológicas y semánticas fundamentales para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En paralelo, el análisis revela que el juego fomenta la inclusión y la participación equitativa dentro de grupos heterogéneos. Varias docentes explican que, en contextos donde los niveles de alfabetización son dispares, la propuesta lúdica permite que *“aprendan desde su propio ritmo”* (Docente 4, 2025). En este sentido, el juego se percibe como una estrategia integradora que respeta los ritmos individuales, propiciando la cooperación y la ayuda entre pares. Esta dimensión inclusiva del juego refuerza la idea de que el aprendizaje se construye de forma colectiva y colaborativa, favoreciendo la socialización y la empatía.

El componente emocional atraviesa de manera transversal todas las respuestas. Las docentes sostienen que los niños asocian el aprendizaje con disfrute, lo que fortalece la disposición hacia la lectura y la escritura. Una de ellas afirma que *“conectan la lectura con algo placentero”* y que *“aprenden a través del vínculo”* (Docente 5, 2025). De este modo, el juego no solo funciona como medio pedagógico, sino también como espacio emocionalmente significativo, donde el niño puede vincularse con el conocimiento desde el goce y la curiosidad.

Otras respuestas remarcan que el juego convierte la experiencia de alfabetizar en una práctica con sentido. A través del juego simbólico, por ejemplo, los niños reproducen situaciones de la vida cotidiana, como *“jugar a la escuela”* o *“ir de compras”* que los llevan a leer carteles, escribir listas o usar palabras en contexto *“Ahí escriben listas, leen carteles, usan el lenguaje escrito sin darse cuenta. Esa es la magia del juego: que todo se vuelve posible. No hay miedo a equivocarse, no hay presión. Solo ganas de participar. Desde ese lugar, la lectoescritura se vuelve significativa.”* (Docente 6, 2025). Este tipo de situaciones evidencia que el aprendizaje se vuelve funcional, en tanto los niños comprenden que la lectura y la escritura sirven para comunicarse, resolver problemas o representar la realidad.

De igual modo, el juego es valorado por su capacidad para estimular el pensamiento y la creatividad. Una docente afirma que *“en los juegos con palabras, los chicos inventan nuevas reglas o buscan distintas maneras de resolverlos”* (Docente 7, 2025). Esto sugiere que el juego

impulsa procesos metacognitivos, como la anticipación, la comparación y la toma de decisiones, promoviendo un aprendizaje reflexivo. Además, se destaca que el juego permite observar con mayor claridad las estrategias que cada niño utiliza, funcionando como una herramienta de diagnóstico pedagógico natural: *“es una ventana al proceso de aprendizaje real, más allá de lo que escriben en una hoja”* (Docente 7, 2025).

Otro aspecto recurrente en el discurso docente es la idea del juego como factor de cohesión grupal y construcción de vínculos positivos. Según expresan, al jugar *“las diferencias se disuelven”* y *“todos aportan algo”* (Docente 8, 2025). En esta línea, el juego se configura como un espacio de convivencia en el que se promueve la cooperación, la escucha y el respeto mutuo, contribuyendo a un clima escolar favorable para el aprendizaje.

Por su parte, las psicopedagogas entrevistadas complementan estas apreciaciones desde una mirada que profundiza la dimensión simbólica del juego. En sus relatos, se observa que el juego integra los planos cognitivo, afectivo y social del desarrollo infantil, convirtiéndose en una herramienta que no solo enseña, sino que también revela el modo en que el niño aprende. Una de ellas explica que *“el juego le da al niño la posibilidad de equivocarse sin frustrarse”* y que en ese proceso *“se construyen aprendizajes verdaderamente significativos”* (Psicopedagoga 9, 2025).

Las profesionales coinciden en que el juego favorece la autorregulación emocional y permite acceder a procesos de pensamiento que no se manifiestan en contextos tradicionales. Una entrevistada señala que *“articula lo cognitivo con lo afectivo”* y que, cuando un niño juega, *“despliega su inteligencia y sus emociones”* (Psicopedagoga 10, 2025). Esta descripción refuerza la comprensión del juego como un espacio de síntesis donde pensamiento y emoción se entrelazan, generando aprendizajes más estables y profundos.

Otra psicopedagoga define el juego como *“un puente entre el deseo y el conocimiento”*, destacando que durante el juego el niño *“organiza su pensamiento y le da sentido al lenguaje”*

escrito” (Psicopedagoga 11, 2025). Este planteo ilustra cómo el componente lúdico actúa como mediador simbólico, ayudando al niño a comprender la función social del lenguaje y a desarrollar conciencia de su estructura.

Por su parte, las psicopedagogas coinciden en que el juego propicia una alfabetización integral, en la que el niño se expresa, se comunica y se vincula con el saber desde el disfrute. Una de ellas lo resume afirmando que *“el juego cumple un rol integrador... el niño se expresa, crea, se comunica, y eso da lugar al aprendizaje real”* (Psicopedagoga 12, 2025).

En conjunto, los relatos analizados muestran que el juego no es una actividad complementaria, sino una herramienta esencial en la construcción de la lectoescritura. Permite que los niños internalicen el lenguaje escrito de forma significativa, impulsa el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, y genera un clima de aprendizaje emocionalmente seguro. Así, la influencia del juego en la alfabetización inicial se manifiesta como un proceso que integra placer, descubrimiento y comunicación, reafirmando la importancia de aprender jugando como camino natural hacia la comprensión del mundo escrito.

En esta línea, los aportes teóricos de Alicia Fernández (2004) citados en Caudullo y Colloca (2022) resultan particularmente relevantes, ya que la autora entiende el juego como una actividad vital que fomenta el pensamiento creativo y la expresión de la subjetividad infantil. Desde una mirada psicopedagógica, el juego no se limita a ser una herramienta didáctica, sino una forma de simbolización que permite al niño desplegar su mundo interno, sus emociones y su modo singular de comprender el entorno. Al observar las prácticas relatadas por las entrevistadas, se evidencia esta función del juego como un espacio donde el niño recrea y transforma su realidad mediante el lenguaje oral y escrito, construyendo aprendizajes con sentido propio.

Por otra parte, Sarlé (2011) sostiene que el juego en la enseñanza trasciende la noción de mero entretenimiento para convertirse en un proceso que posibilita la manipulación de

representaciones mentales y conocimientos, generando nuevas experiencias y aprendizajes. Esta concepción se refleja en los relatos docentes, cuando expresan que “el juego es una oportunidad para que los niños piensen, hablen, inventen historias, y se relacionen con las palabras desde un lugar diferente” (Entrevista 4). Desde esta perspectiva, el juego se integra como una estrategia pedagógica activa, en la que la lectura y la escritura emergen de manera natural y significativa.

Vinculación entre el juego y la alfabetización inicial: los juegos más efectivos

Esta categoría revela una visión compartida entre docentes y psicopedagogas: la alfabetización se ve fortalecida cuando los juegos integran participación significativa, sentido comunicativo, movimiento corporal y vinculación emocional con el lenguaje. Estas características permiten que el aprendizaje surja de forma natural y contextualizada, donde el niño utiliza el lenguaje escrito para actuar, crear y comunicarse, consolidando así sus primeras competencias lectoras y escritoras.

En el caso de las docentes, se observa una preferencia por juegos simbólicos, de dramatización y con propósito comunicativo, en los cuales la lectura y la escritura adquieren significado dentro de una situación concreta. Una de ellas señala que el “juego del almacén”, donde los niños escriben carteles y listas, resulta especialmente valioso, ya que *“las letras tienen valor para ellos. No están copiando, sino expresándose”* (Docente 1, 2025). Este tipo de experiencias convierte la escritura en un acto funcional, en el que los niños reconocen que las palabras cumplen una finalidad real, como comunicar o representar algo dentro del juego.

Asimismo, los juegos que involucran rimas, canciones y trabalenguas son recurrentemente mencionados por su impacto en la conciencia fonológica. En palabras de una entrevistada, *“los chicos se enganchan enseguida y empiezan a reconocer sonidos sin darse cuenta”* (Docente 2, 2025). En estos contextos, el lenguaje se experimenta desde la musicalidad, el ritmo y la sonoridad, elementos que estimulan la atención auditiva y la

discriminación de fonemas. El componente humorístico y creativo de estas dinámicas, como cuando los niños inventan palabras o mezclan sílabas, refuerza la comprensión de las reglas del lenguaje sin recurrir a métodos rígidos.

Otro grupo de docentes resalta la importancia de los juegos de simulación que integran roles y narrativas. En actividades como *“la radio escolar”* o *“las noticias del recreo”*, los niños asumen personajes, escriben mensajes o leen sus propios textos frente al grupo. Una docente describe cómo, al redactar titulares como *“se cayó un diente en la plaza”*, los alumnos *“se mataban de risa, pero estaban escribiendo con sentido”* (Docente 3, 2025). Este testimonio evidencia que el humor y la emoción actúan como facilitadores de la producción escrita, mientras el entorno lúdico reduce la tensión y promueve la espontaneidad.

Los juegos de búsqueda, pistas o tesoros también emergen como estrategias altamente efectivas. En estas propuestas, el lenguaje se convierte en herramienta para avanzar en el desafío: *“Cada pista tenía una palabra que debían leer para avanzar... cuando encontraron el tesoro, todos querían leer uno”* (Docente 4, 2025). Este tipo de dinámica estimula la lectura funcional, la cooperación y la interpretación de consignas, integrando motivación y propósito. El componente emocional del descubrimiento genera entusiasmo y deseo de seguir leyendo, un aspecto que las docentes valoran como indicador claro de progreso.

Otra modalidad destacada son los juegos de mesa adaptados al aprendizaje de la lectoescritura, donde las consignas están asociadas a la lectura o la escritura de palabras. Una entrevistada relata que, en una versión de *“Serpientes y escaleras”*, los niños debían *“leer una palabra, escribir una sílaba o inventar una oración”* (Docente 5, 2025). Según su observación, estos juegos facilitan la repetición de contenidos sin generar aburrimiento, ya que la dinámica competitiva y el componente grupal sostienen la atención y el interés. Además, el juego de mesa promueve la socialización, la espera de turnos y la escucha activa, fortaleciendo habilidades de comunicación esenciales para la alfabetización.

El análisis también destaca que los juegos de dramatización y roles sociales tienen una eficacia particular, al integrar lectura, escritura y comprensión en un contexto de significado. Una docente comenta que, al jugar a “la panadería” o “el hospital”, los niños *“escriben recetas, nombres de pacientes o carteles para las puertas”* y que incluso los errores ortográficos se transforman en oportunidades de aprendizaje: *“esos momentos son maravillosos porque el aprendizaje surge desde la curiosidad y no desde la corrección directa”* (Docente 6, 2025). En estos casos, el error deja de ser un elemento sancionador y se convierte en parte del proceso de exploración del lenguaje.

Otro tipo de propuesta frecuente son los juegos de narración colectiva y creación de historias, donde los niños construyen relatos a partir de imágenes o palabras sueltas. Una de las entrevistadas relata que utilizan *“dados con imágenes, y cada niño inventa una parte del relato... después lo escribimos entre todos”* (Docente 7, 2025). Este formato fomenta la escritura colaborativa, la imaginación y la comprensión lectora, al mismo tiempo que refuerza la autoestima al valorar cada aporte individual. En este sentido, los juegos de invención y humor aparecen como potentes mediadores del aprendizaje, capaces de transformar la escritura en una práctica compartida y gozosa.

De igual modo, las docentes mencionan la efectividad de juegos basados en adivinanzas, rimas o letras temáticas, que despiertan el interés por el lenguaje desde la exploración fonética. *“Hicimos el día de la letra M y todo lo que hacíamos tenía que empezar con M... escribían carteles por todos lados”* (Docente 8, 2025). En este tipo de experiencias, el aprendizaje se sostiene en la emoción, el humor y la pertenencia al grupo, generando una huella afectiva que favorece la retención y el recuerdo.

Desde la perspectiva psicopedagógica, el análisis evidencia una coincidencia con el discurso docente, pero con un énfasis más marcado en las funciones cognitivas implicadas. Las psicopedagogas sostienen que los juegos más efectivos son aquellos que estimulan la conciencia

fonológica, la discriminación auditiva y la organización secuencial del pensamiento. Una de ellas menciona que *“el juego ‘¿Con qué suena?’ permitió que los niños reconocieran sonidos sin ver la palabra escrita”* (Psicopedagoga 9, 2025), resaltando el papel del juego en el fortalecimiento de la función simbólica y el reconocimiento de estructuras sonoras.

Asimismo, se destaca el valor de los juegos de emparejamiento, segmentación y memoria visual, que facilitan la asociación entre palabra e imagen. *“Empezamos con un juego tipo memotest... con el tiempo empezó a leer realmente. El juego le bajó la ansiedad”* (Psicopedagoga 10, 2025). Este testimonio evidencia que el juego no solo contribuye a la comprensión del código escrito, sino que también actúa sobre el plano emocional, disminuyendo la tensión que puede obstaculizar el aprendizaje.

En las entrevistas también se observa la valoración de los juegos de roles y dramatización como instrumentos para trabajar bloqueos o resistencias. Una psicopedagoga describe cómo un niño que se negaba a leer *“empezó a escribir espontáneamente jugando al noticiero”* (Psicopedagoga 11, 2025). En este tipo de experiencias, el aprendizaje emerge del deseo y la autoafirmación, confirmando que el juego puede funcionar como espacio de reparación simbólica y de reconexión con el placer de aprender.

Por último, los juegos narrativos y de construcción de historias son considerados por las psicopedagogas como los más completos, ya que integran la planificación, la secuenciación, la imaginación y la expresión escrita. Una entrevistada relata que, al trabajar con cartas ilustradas, *“los más retraídos empezaron a participar con entusiasmo y se sintieron orgullosos al leer sus textos”* (Psicopedagoga 12, 2025). En este caso, el juego cumple una función doble: pedagógica, al reforzar habilidades de lectura y escritura; y emocional, al fortalecer la confianza y la identidad de los niños como aprendices.

En conjunto, las respuestas analizadas permiten afirmar que el juego actúa como vehículo natural del lenguaje, integrando pensamiento, emoción y acción. Los juegos más

efectivos son aquellos que ofrecen propósito comunicativo, implicación corporal, interacción social y posibilidad de creación libre, ya que estos factores estimulan la comprensión y el uso funcional del lenguaje escrito. Tanto las docentes como las psicopedagogas coinciden en que el juego no solo enseña a leer y escribir, sino que construye una relación positiva con el aprendizaje, basada en el disfrute, la curiosidad y la significación personal.

En consonancia con estos hallazgos, Martín (2017) enfatiza el rol crítico del juego en la educación, destacando su contribución al desarrollo intelectual, motor y social, y subrayando que su eficacia radica en la posibilidad de aprender de forma divertida y significativa. Esta visión se refleja en las prácticas relatadas, donde los docentes mencionan que “cuando el aprendizaje se da jugando, los chicos participan más y se interesan genuinamente por leer o escribir” (Entrevista 3). Desde esta perspectiva, el componente emocional del juego se convierte en un motor de motivación que favorece la atención sostenida y la curiosidad cognitiva.

Por su parte, Fernández (2004) citada en Caudullo y Colloca (2022) sostiene que el juego permite recuperar el placer por aprender y fomenta la autonomía intelectual, siempre que exista un entorno de confianza donde el niño se sienta libre para experimentar.

Asimismo, los planteamientos de Bruner (1983) resultan fundamentales para comprender cómo los distintos formatos de juego operan como un “andamiaje” del aprendizaje. Los formatos narrativos, basados en relatos o historias creadas por los propios niños, les permiten experimentar con la estructura del discurso y con las secuencias narrativas, fortaleciendo las competencias de comprensión lectora. Los formatos de rol, en cambio, abren la posibilidad de poner en práctica vocabulario, entonaciones y registros lingüísticos adecuados al contexto comunicativo, lo que estimula tanto la oralidad como la escritura. De igual manera, los formatos de exploración promueven un uso del lenguaje más reflexivo y descriptivo, ya que los niños formulan hipótesis, observan y verbalizan sus descubrimientos.

La triangulación entre los testimonios y los aportes teóricos permite sostener que los juegos más efectivos para el desarrollo de la lectoescritura son aquellos que articulan el placer, la interacción social y el uso funcional del lenguaje. Estos juegos, más allá de su formato, impulsan un aprendizaje activo y situado, en el que el niño es protagonista de su propio proceso. De esta manera, la propuesta lúdica se consolida no solo como un recurso didáctico, sino como un dispositivo psicopedagógico integral, que favorece la construcción de conocimientos, la imaginación y la expresión simbólica, elementos esenciales para la alfabetización inicial.

El juego como promotor del interés y la participación en la alfabetización inicial

Del conjunto de entrevistas se desprende una coincidencia generalizada entre las docentes y las psicopedagogas: el juego actúa como un recurso pedagógico que despierta el interés, la motivación y la implicación emocional de los niños, favoreciendo su participación activa en las experiencias de lectura y escritura. Las participantes conciben que, al incorporarse en las propuestas de alfabetización, el juego dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, moviliza el deseo por aprender y transforma la tarea escolar en una experiencia significativa, atractiva y accesible para todos los estudiantes.

Las docentes destacan que, cuando una propuesta se plantea desde una lógica lúdica, la dinámica del aula se transforma por completo. Una de ellas describe que *“hay entusiasmo, risas, preguntas y movimiento”*, y que incluso los alumnos que suelen mostrarse distraídos o inhibidos *“se suman, porque el juego los iguala”* (Docente 1, 2025). Este fragmento refleja que el juego modifica el clima emocional del aula, reduciendo las barreras que genera el temor al error o la falta de confianza. La participación se amplía, y los niños se sienten parte de una experiencia colectiva en lugar de meros receptores de instrucciones.

De manera similar, otra docente señala que el juego *“tiene una capacidad única para captar el interés de los chicos”* y que, al plantear las consignas como “desafíos o misiones”, los estudiantes *“enseguida se comprometen”* (Docente 2, 2025). Esta observación muestra que

el componente lúdico no solo estimula la atención, sino que transforma la motivación extrínseca en intrínseca, ya que el deseo de participar surge del propio interés por el juego y no de la búsqueda de aprobación o evaluación.

Sumado a lo anterior, el juego facilita la participación al eliminar la presión del rendimiento, permitiendo que los niños se sientan libres para experimentar y equivocarse. *“Cuando los niños juegan, pierden el miedo al error... se animan a probar, a leer en voz alta”* (Docente 3, 2025). Esta condición de libertad fomenta la curiosidad y el pensamiento autónomo. En las experiencias relatadas, los contextos lúdicos permitieron que niños habitualmente inseguros se transformaran en líderes de las actividades, guiando a sus compañeros y mostrando progresos evidentes en su expresión oral y escrita.

Para las docentes, el juego no solo atrae, sino que convoca y mantiene la atención sostenida. Una de ellas afirma que *“cuando propongo actividades tradicionales, algunos chicos se muestran distraídos... pero apenas digo que vamos a jugar, todos se acercan”* (Docente 4, 2025). Este testimonio sugiere que la expectativa, la curiosidad y la emoción que genera el juego actúan como disparadores del compromiso cognitivo y afectivo. En este contexto, la participación deja de ser obligatoria para convertirse en una respuesta natural al interés despertado.

A través de los resultados, se denota que la dimensión social del juego desempeña un papel central en el aumento de la participación. Las docentes observan que las dinámicas grupales promueven la cooperación, la ayuda mutua y el respeto por los turnos. Una entrevistada comenta que durante una *“feria de palabras” “no solo todos participaron, sino que se quedaron después del recreo para seguir decorando”* (Docente 5, 2025). Este tipo de respuesta espontánea muestra que el juego trasciende la estructura temporal de la clase, generando compromiso genuino y disfrute colectivo.

Otro aspecto relevante es la capacidad del juego para democratizar la participación en aulas con diferentes niveles de avance. Una docente sostiene que *“el juego hace que todos los niños se sientan parte, incluso aquellos que suelen quedarse al margen”* (Docente 6, 2025). En estas experiencias, el juego actúa como un igualador pedagógico: todos los alumnos, independientemente de su nivel de lectoescritura, encuentran un modo de intervenir y ser reconocidos. La cooperación reemplaza la competencia, y el aula se convierte en un espacio de inclusión y confianza mutua.

Además, los testimonios enfatizan que el juego despierta el deseo de aprender y trasciende los límites del aula. Una maestra relata que, tras realizar un “concurso de palabras raras”, *“algunos hasta llevaron ideas de sus casas”* (Docente 7, 2025). Este ejemplo muestra cómo la motivación generada en el contexto escolar se prolonga en el entorno familiar, consolidando un vínculo duradero con la lectura y la escritura. El aprendizaje, en este sentido, se proyecta hacia la vida cotidiana, resignificando la relación de los niños con el lenguaje escrito.

El juego también favorece la expresión y la comunicación emocional, aspectos estrechamente vinculados a la lectoescritura. *“En una actividad con cuentos encadenados, los chicos no solo escribían, sino que esperaban con ansias su turno para continuar la historia”* (Docente 8, 2025). Aquí, la expectativa y la alegría se convierten en motores del aprendizaje. La participación se manifiesta no solo en la acción de escribir o leer, sino también en el deseo de compartir y escuchar al otro, lo que refuerza el sentido social y comunicativo del lenguaje.

Desde la perspectiva de las psicopedagogas, el juego es descrito como un disparador integral del interés y la implicación cognitiva. Para ellas, la clave radica en que el juego activa simultáneamente los planos emocional, corporal y mental. Una profesional sostiene que *“cuando un niño juega, se involucra desde lo emocional, lo cognitivo y lo corporal”*, lo cual genera que *“se concentren más, se frustren menos y participen espontáneamente”*

(Psicopedagoga 9, 2025). El juego, de este modo, transforma la tarea en un desafío alcanzable, capaz de generar una sensación de logro inmediato y reforzar la confianza.

El análisis de sus testimonios muestra que las psicopedagogas coinciden en que el juego elimina la presión del rendimiento y crea un entorno emocional positivo, dos condiciones esenciales para la participación activa. Una de ellas destaca que *“en el contexto lúdico, el niño no teme equivocarse, y eso libera su curiosidad”* (Psicopedagoga 10, 2025). En este marco, la curiosidad actúa como impulso natural del aprendizaje, facilitando la concentración y la permanencia en la tarea. Además, se subraya que el juego *“genera emociones positivas”*, las cuales refuerzan la memoria y la consolidación de los aprendizajes.

Otro aporte relevante surge de la observación de que el juego integra los distintos estilos de aprendizaje. *“Algunos son más visuales, otros más kinestésicos, y el juego permite integrar todas esas modalidades”* (Psicopedagoga 11, 2025). En consecuencia, el juego se presenta como una herramienta flexible que atiende la diversidad, permitiendo que cada niño participe desde sus fortalezas perceptivas y cognitivas. Además, la profesional señala que el juego *“habilita la palabra: los chicos hablan, se expresan, se escuchan”*, lo que refuerza el vínculo entre lenguaje oral y escrito dentro del proceso de alfabetización.

Para que el juego transforme la relación del niño con el aprendizaje, al convertir la tarea en una experiencia placentera y compartida. *“El juego ofrece la posibilidad de sentirse capaz... una niña que siempre evitaba participar terminó pidiendo seguir jugando”* (Psicopedagoga 12, 2025). Este relato ejemplifica cómo el componente lúdico no solo favorece la participación, sino que reconstruye la autoestima académica y restablece el deseo de aprender, especialmente en aquellos alumnos con trayectorias escolares más frágiles.

En conjunto, las entrevistas permiten afirmar que el juego facilita de manera determinante la participación y el interés por la lectoescritura, ya que introduce el aprendizaje en una atmósfera de disfrute, cooperación y libertad. A través del juego, los niños se involucran

plenamente en las tareas, se comunican, superan temores, desarrollan autonomía y experimentan el aprendizaje como una vivencia significativa. Así, el juego no solo motiva, sino que convierte el acto de leer y escribir en una experiencia emocional, social y cognitiva profundamente integradora.

En relación con esto, Tonucci (2015) subraya que los juegos que incorporan rimas, cuentos, canciones y trabalenguas contribuyen al desarrollo de la conciencia fonológica, una de las habilidades más relevantes en el aprendizaje de la lectoescritura. Estos juegos, según el autor, permiten a los niños identificar sonidos, sílabas y palabras, generando una base sólida para el reconocimiento de estructuras lingüísticas más complejas.

Asimismo, las declaraciones docentes evidencian que el juego crea un ambiente de aprendizaje sin presión, donde los errores se perciben como oportunidades para mejorar y no como fallas. Este aspecto resulta esencial, ya que la exploración y la experimentación libre favorecen la comprensión, la atención sostenida y la memoria significativa. En concordancia, Tonucci (2015) plantea que el juego fomenta la creatividad, la imaginación y la resolución de problemas, ofreciendo una alternativa más efectiva que la enseñanza tradicional basada en la memorización.

El juego para superar barreras

Del corpus se desprende una convergencia sostenida: el juego opera como un dispositivo de accesibilidad pedagógica que atenúa desigualdades de origen, ritmos heterogéneos y barreras socioemocionales, permitiendo que todos los niños encuentren un punto de entrada significativo a la lectoescritura. En términos de alcance, las entrevistadas caracterizan al juego como una herramienta que “llega a todos los chicos, sin importar su nivel o sus experiencias previas” (Docente 1, 2025) y que, al instalar un foco de disfrute compartido, “igual[a] esas diferencias” porque “nadie se siente menos capaz” (Docente 1, 2025). Esta accesibilidad se extiende a la multimodalidad del aprender: el juego “estimula distintas formas de aprendizaje, visual,

auditiva, motriz” (Docente 1, 2025), de modo que cada niño “encuentre su manera de aprender” (Docente 1, 2025).

En contextos cultural y lingüísticamente diversos, el juego es descrito como un “lenguaje común” capaz de suspender asimetrías de capital cultural y dominio del español. Se indica que “no todos los niños llegan con el mismo bagaje”, pero “todos entienden el lenguaje del juego” (Docente 2, 2025). El soporte gestual, sonoro e icónico, “imágenes, gestos o sonidos” (Docente 2, 2025), habilita participación sin miedo. La misma docente relata cómo un alumno extranjero “se animó a leer su cartel frente al grupo porque era parte del juego” (Docente 2, 2025), evidencia de empoderamiento lingüístico donde la exposición pública deviene tolerable y deseable al reinscribirse en una situación lúdica.

El juego también se explicita como estrategia inclusiva frente a ritmos de aprendizaje desfasados: “permite que cada niño participe desde sus posibilidades, sin comparaciones” (Docente 3, 2025). En esa clave, la intervención pedagógica deja de centrarse en el resultado estandarizado para pivotar sobre la acción con sentido: “las diferencias de ritmo se disimulan porque el foco está en la acción, no en el resultado” (Docente 3, 2025). Ello sostiene pertenencia y agencia: “cuando los chicos se sienten parte del grupo y disfrutan, su disposición al aprendizaje cambia completamente” (Docente 3, 2025).

El desmontaje de jerarquías aparece como efecto transversal del juego. La docente 4 subraya que, al proponer dinámicas lúdicas, “desaparecen las diferencias de quién ‘sabe más’ o ‘sabe menos’” (Docente 4, 2025), porque los niños “se involucran desde su creatividad” y encuentran “un rol que les resultaba cómodo” (Docente 4, 2025). Así, el juego democratiza la entrada al código escrito: habilita tocar letras, decir las e inventar palabras sin la carga de la evaluación (“el juego contagia ganas de aprender”, Docente 4, 2025).

Las entrevistadas describen además una función compensatoria frente a desigualdades socioculturales. Allí donde el capital letrado familiar es escaso, “niños que nunca habían tenido

libros en su casa”, el juego con títeres y cuentos “despierta la curiosidad por el lenguaje” y dispara la iniciativa: “empezaron a pedir que les lea más y luego quisieron escribir sus propios finales” (Docente 5, 2025). La puerta de entrada no es la consigna “tenés que aprender”, sino el disfrute: “ese disfrute inicial fue clave para que se animaran” (Docente 5, 2025).

En lo neurofuncional y atencional, las participantes remarcan que el juego aún a movimiento y propósito, lo que recupera a niños con mayor inquietud motriz o con dificultades de atención: “usamos un tablero gigante con letras para formar palabras saltando” y “los chicos con más energía... fueron los más concentrados” (Docente 6, 2025). Se describe un circuito virtuoso entre sentido, participación, foco, (“el juego le da sentido y movimiento al aprendizaje... cuando un niño siente que puede, se anima. Y cuando se anima, aprende”, Docente 6, 2025).

La reparación del vínculo con el aprender aparece con fuerza. El juego resignifica el error y restaura la autoestima académica: “un alumno que siempre decía ‘yo no sé leer’... en un juego de rimas se animó, se equivocó, se rió y volvió a intentar” (Docente 7, 2025). En ese encuadre, el error deja de equivaler a fracaso y se conceptualiza como tránsito: “el juego permite el error sin castigo... cumple un papel terapéutico, más allá de lo académico” (Docente 7, 2025).

En NEE y espectro autista, el juego se reporta como andamiaje regulador y predecible: “en una actividad de palabras escondidas, un niño con TEA participó activamente porque el formato del juego le resultaba predecible y visual” (Docente 8, 2025). Esta cualidad de estructura lúdica reduce incertidumbre y habilita participación significativa para el propio niño y para el grupo: “fue un momento muy valioso para todo el grupo... el juego enseña sin excluir” (Docente 8, 2025).

Las psicopedagogas confirman y profundizan estas líneas desde la articulación emoción–cognición. Se afirma que el juego estimula funciones cognitivas y emocionales en simultáneo y que, por ello, constituye “una vía privilegiada para superar barreras”

(Psicopedagoga 9, 2025). Un ejemplo clínico-educativo ilustra la potencia inclusiva: ante un retraso en el lenguaje, el uso de secuencias de imágenes permitió que el niño “participara señalando y narrando a su modo”; el grupo “lo escuchó con respeto”, lo que fortaleció autoestima y vínculo con el aprendizaje (Psicopedagoga 9, 2025).

En la misma dirección, se destaca la desarticulación de rigideces escolares: “el juego ayuda a superar barreras porque desarma las estructuras rígidas del aprendizaje tradicional... incluye, integra y resignifica el proceso de aprender” (Psicopedagoga 10, 2025). En entornos multilingües, los apoyos visuales y la dramatización habilitan comunicación y pertenencia: “no fue solo lingüístico, sino también emocional” (Psicopedagoga 10, 2025).

El componente ansiolítico del juego es señalado con claridad: disminuye miedo y frustración, y con ello emerge la participación. “El juego permite trascender las barreras del miedo... lo importante no era hacerlo perfecto, sino ser parte” (Psicopedagoga 11, 2025). De esta manera, la vara del éxito se desplaza desde la corrección formal hacia la implicación subjetiva y la pertenencia, condiciones que, sostenidas en el tiempo, habilitan la mejora en lectura y escritura.

Agregando a lo anterior, el juego se plantea como dispositivo reparador de trayectorias frágiles: “borra marcas de frustración o comparación... no exige, invita” (Psicopedagoga 12, 2025). Un juego de “palabras imposibles” produjo “risas, participación y escritura espontánea”; “el niño aprende sin darse cuenta, pero, sobre todo, vuelve a confiar en que puede aprender” (Psicopedagoga 12, 2025). La restitución de la confianza se reconoce, en todas las voces, como la barrera más profunda a remover para que la alfabetización avance.

Desde una perspectiva teórica, Winnicott (1972), sostiene que el juego constituye un espacio transicional en el que el sujeto puede explorar aspectos auténticos de su identidad y vincularse de manera genuina con los otros. Dicho espacio lúdico y creativo actúa como un recurso terapéutico, que facilita la expresión de emociones difíciles de verbalizar y promueve

la autonomía personal. Teoría que complementa las observaciones del estudio, donde se evidencia que el juego no solo promueve la alfabetización, sino que fortalece la autoimagen, la confianza y la capacidad de comunicación emocional del niño.

Estrategias para incorporar lo lúdico con el proceso de aprendizaje.

El análisis de las entrevistas evidencia una comprensión compartida entre las docentes y las psicopedagogas acerca del papel del juego como recurso didáctico intencionado, planificado con objetivos pedagógicos precisos y no como un momento recreativo aislado. Las participantes coinciden en que el juego debe integrarse a la secuencia de enseñanza de lectura y escritura, respondiendo a propósitos concretos de aprendizaje, como el reconocimiento de letras, la conciencia fonológica, la ortografía o la comprensión lectora.

Una de las docentes sintetiza este enfoque al afirmar que *“la clave está en que el juego no sea un momento aislado, sino una estrategia integrada al objetivo de la clase”* (Docente 1, 2025). Esta declaración refleja una postura pedagógica que sitúa al juego dentro de un marco intencionado: *“si el objetivo es que identifiquen la letra inicial, propongo un ‘bingo de sonidos’; si quiero que escriban oraciones, hacemos el juego de los ‘dados de palabras’”* (Docente 1, 2025). En esta perspectiva, el diseño del juego se articula con la planificación didáctica, asegurando que la experiencia lúdica cumpla una función de mediación cognitiva y no quede reducida al entretenimiento.

Del mismo modo, otra docente destaca que *“cada juego tiene un propósito claro”*, y que los desafíos se utilizan como forma de camuflar el aprendizaje dentro del placer del juego: *“¿quién encuentra primero una palabra que empiece con la letra P? ... el objetivo se cumple sin que los chicos lo vivan como una exigencia”* (Docente 2, 2025). Esta estrategia muestra una comprensión profunda del funcionamiento motivacional: los niños aprenden porque desean jugar, y en ese proceso incorporan contenidos lingüísticos. La misma entrevistada agrega que el aprendizaje se vuelve contextualizado y funcional, ya que *“escribimos listas de compras,*

recetas o carteles para los juegos simbólicos”, con lo cual el lenguaje escrito cobra sentido dentro de una práctica concreta (Docente 2, 2025).

En la mayoría de los discursos docentes se identifica un patrón: el uso del juego como vehículo para los objetivos curriculares, especialmente a través de metáforas narrativas o misiones. Una participante explica que *“convierte los contenidos en historias o misiones”* (Docente 3, 2025), lo que implica resignificar la consigna como aventura. En su *“búsqueda del tesoro literario”*, los niños debían *“leer pistas y seguir instrucciones”*, integrando lectura comprensiva y razonamiento lógico. Este formato, según la docente, produce aprendizajes *“naturales”* y permite *“conversar sobre qué aprendimos jugando”*, reforzando la metacognición.

Otra entrevistada subraya la importancia de alinear cada propuesta lúdica con los contenidos del diseño curricular, afirmando que *“si el objetivo es ampliar vocabulario, uso el juego de las adivinanzas o los cuentos disparatados; si quiero reforzar la ortografía, hacemos concursos de palabras o el dictado misterioso”* (Docente 4, 2025). En este caso, se percibe un criterio de sistematicidad y de evaluación formativa, ya que la docente *“registra los avances durante el juego”* y utiliza la observación como herramienta para ajustar futuras estrategias. El juego, por tanto, se transforma en un instrumento de diagnóstico y retroalimentación pedagógica.

Asimismo, el análisis revela la presencia de estrategias de vinculación emocional y reflexiva. La docente 5 señala que planifica *“cada juego con un propósito y un cierre reflexivo”*, donde los niños reorganizan frases o escriben lo vivido, reforzando la comprensión lectora y la producción escrita. Relata que *“después de un juego de roles, los chicos escriben lo que pasó, inventan diálogos o carteles”* (Docente 5, 2025). Este tipo de estrategia evidencia cómo el juego no concluye en la acción lúdica, sino que se extiende al plano metacognitivo, consolidando los aprendizajes a través de la escritura.

En otras experiencias, se advierte un enfoque metodológico basado en la planificación secuencial del juego dentro de unidades didácticas. Una docente comenta que *“el juego no es improvisado, sino una herramienta para cumplir un objetivo”*, y ejemplifica con la actividad de *“palabras encadenadas”* para trabajar segmentación silábica (Docente 6, 2025). Destaca la necesidad de una *“instancia de reflexión posterior”*, que garantice la transferencia del aprendizaje. Esta estructuración revela una clara comprensión de que el juego, para ser pedagógicamente eficaz, debe acompañarse de procesos de análisis, escritura y verbalización.

El uso de estaciones lúdicas constituye otra estrategia relevante. La docente 7 describe que dispone *“una de lectura, otra de escritura y otra de escucha”*, permitiendo que cada grupo rote y experimente distintas modalidades (Docente 7, 2025). Esta estructura fomenta la diversidad metodológica y la atención a los distintos estilos de aprendizaje. Además, al cerrar cada jornada con la pregunta *“¿qué aprendimos hoy mientras jugábamos?”*, la docente promueve una conciencia del aprendizaje logrado, articulando emoción y cognición en una síntesis pedagógica.

La creatividad aparece como un eje transversal. *“Toda actividad puede transformarse en un juego si se le da un enfoque creativo”*, sostiene otra maestra (Docente 8, 2025). Ella convierte ejercicios convencionales en desafíos atractivos, como *“el detective ortográfico”* o la *“radio escolar”*, donde los alumnos *“leen en voz alta como locutores”* (Docente 8, 2025). El uso de tecnologías digitales amplía aún más las posibilidades de motivación y personalización del aprendizaje. En este sentido, el juego se concibe como un medio versátil que adapta su formato a distintos objetivos sin perder su esencia motivadora.

Las psicopedagogas, por su parte, profundizan en el plano cognitivo y emocional del diseño lúdico. Coinciden en que la estrategia central radica en identificar la función que se busca estimular (memoria, atención, conciencia fonológica, comprensión) y diseñar el juego en torno a ella. *“El juego tiene que responder a un objetivo cognitivo, pero sin perder la*

naturalidad” (Psicopedagoga 9, 2025). Esta profesional, por ejemplo, adapta juegos tradicionales como el “memotest” con letras o palabras, enfatizando la intención educativa detrás de cada dinámica.

De igual modo, las psicopedagogas sostienen que el interés del niño debe ser el punto de partida del juego. “*Si algo lo motiva, ese es el punto de partida... adapto el juego al objetivo que quiero alcanzar*” (Psicopedagoga 10, 2025). En este sentido, el interés se transforma en un motor para la atención y la memoria, y el juego actúa como mediador entre emoción y aprendizaje. Estas profesionales utilizan los juegos también como espacios de observación diagnóstica, valorando la forma en que el niño “anticipa, recuerda, o se frustra” (Psicopedagoga 11, 2025), lo cual les permite ajustar la intervención con precisión.

La última psicopedagoga refuerza la noción de experiencia significativa y comunicativa: “*Si el objetivo es fortalecer la escritura, usamos dinámicas de cartas, diarios o mensajes secretos*”, y para la comprensión lectora, “*dramatizaciones o juegos de reconstrucción de historias*” (Psicopedagoga 12, 2025). El énfasis está en dotar al aprendizaje de un sentido social y emocional, integrando cuerpo, pensamiento y afecto. Para ella, el juego “transforma los contenidos en vivencias”, lo cual asegura un aprendizaje profundo y duradero.

De acuerdo a todo lo realizado, las entrevistadas conciben el juego no como un recurso complementario, sino como una estrategia pedagógica de alto valor formativo, capaz de integrar los contenidos curriculares con la motivación intrínseca y las emociones positivas. Su eficacia radica en la planificación intencionada, la coherencia con los objetivos de aprendizaje y la inclusión de instancias de reflexión que permitan convertir el juego en conocimiento significativo. Así, el juego se consolida como un espacio de convergencia entre enseñanza, emoción y descubrimiento, donde la lectura y la escritura se aprenden con propósito, creatividad y placer.

Características del ambiente de juego

Una frase en común que surge aquí es el ambiente de juego, que no es un telón de fondo, sino un agente pedagógico que condiciona la aparición, la frecuencia y la calidad de las prácticas de lectura y escritura en el nivel inicial. Las docentes enfatizan que la flexibilidad espacial, la accesibilidad de materiales y la legibilidad del entorno (carteles, letras visibles, bibliotecas a mano) incrementan la autonomía y la disposición de los niños a leer y escribir por iniciativa propia. En palabras de una entrevistada, *“cuando el aula está organizada de forma flexible... los chicos se animan”* y en el “rincón de letras” *“los veo jugando, escribiendo y leyendo sin que nadie se los pida”* (Docente 1, 2025). El mensaje es nítido: el entorno comunica, a través de sus affordances, que aprender puede ser deseable y divertido.

El clima emocional del aula se consigna como condición de posibilidad del ambiente lúdico. Un espacio que *“transmite confianza, alegría y libertad para crear”* promueve participación, escritura espontánea y circulación de la palabra; en cambio, un encuadre excesivamente rígido *“le quita poder”* al juego (Docente 2, 2025). Esta docente describe decisiones concretas de ambientación, *“música suave, mesas redondas, paredes con producciones propias”*, que se traducen en mayor disposición a escribir, preguntar y compartir lecturas. Así, el análisis indica que el clima socioafectivo opera como modulador de la motivación intrínseca y de la continuidad atencional en tareas de lectoescritura.

La densidad material y simbólica del aula también se vincula con la calidad del juego y, por extensión, con los aprendizajes del lenguaje. Una maestra advierte que *“un aula dinámica, con carteles, letras móviles, pizarras, libros accesibles y materiales variados, despierta el interés naturalmente”* y que, al recrear una “librería”, los niños *“se sentían dueños del espacio”* y aumentó el deseo de escribir y leer (Docente 3, 2025). La noción de apropiación del espacio se repite en varias voces: cuando el ambiente ofrece soportes de lectura y escritura significativos y manipulables, los niños transforman la consigna en práctica social (seleccionan, rotulan, leen para hacer, escriben para comunicar).

Varias entrevistadas conceptualizan el ambiente como “tercer maestro”: un diseño espacial estimulante, acogedor y con permiso de movimiento propicia “*escrituras espontáneas, intentos de lectura y juegos con palabras*” sin intervención directa del adulto; un ambiente “*frío o lleno de reglas rígidas*” inhibe la iniciativa (Docente 4, 2025). El análisis muestra que, en ambientes que “respiran juego y lenguaje”, la frecuencia de conductas alfabetizadoras emergentes (dictado al adulto, hipótesis de escritura, lectura de carteles) se eleva y se estabiliza en la rutina.

La disposición física (mobiliario, recorridos, alturas) aparece como un regulador silencioso de oportunidades de alfabetización. Se señala que una sala con “*bancos en fila*” dificulta el clima lúdico, mientras que microintervenciones, reorganizar mesas, bajar materiales, visibilizar palabras a la altura de los ojos, habilitan un flujo mayor de acciones de lectura y escritura en contexto (Docente 5, 2025). De este modo, el ambiente “habla” a través de colores, letras y cuentos, sosteniendo exposición reiterada al código sin imponer tareas formales.

Otro hallazgo transversal es el rol del ambiente como “motor silencioso” del aprendizaje, en tanto estructura permisos para moverse, tocar, probar y equivocarse. “*Si los niños perciben el aula como un lugar donde pueden moverse, tocar, probar y equivocarse, participan mucho más*”; en esas condiciones, se observan formaciones de palabras, copias de nombres y juegos con tarjetas sin mediación directa (Docente 6, 2025). El testimonio refuerza que los niños internalizan prácticas letradas cuando el entorno valida el ensayo y el error como parte natural del proceso.

La transformación de rincones temáticos funciona como gatillo de motivación situacional. Se documenta que convertir un espacio en “radio escolar” disparó la lectura en voz alta y la espera de turnos con alto involucramiento: “*el simple cambio de ambiente transformó su actitud frente a la lectura*”; de nuevo, se subraya que “*un ambiente tenso o punitivo*

bloquea” (Docente 7, 2025). El análisis asocia estos cambios a variaciones en la identidad participativa de los niños: pasan de receptores a protagonistas de prácticas sociales de lectura y escritura.

La calidad del juego queda modulada por la organización, el color y el orden accesible. Una docente puntualiza que una sala *“flexible, colorida y ordenada de forma que los materiales estén a mano”* alienta la creación y que la biblioteca accesible y carteles hechos por ellos incrementan la agencia alfabetizadora (Docente 8, 2025). De igual modo, la entrevistada advierte que el ambiente lúdico es también una mirada: sentirse *“escuchados, valorados, respetados”* potencia la decisión de leer, escribir y preguntar. Es decir, lo físico y lo vincular co-determinan la emergencia de conductas letradas.

Desde la perspectiva psicopedagógica, el ambiente se reconoce como determinante porque interviene simultáneamente en curiosidad/atención y seguridad/confianza. Se afirma que materiales visibles, letras, texturas y libros accesibles alimentan funciones clave para la alfabetización, y que un clima que *“acepta el error y valora el intento”* sostiene el deseo de aprender (Psicopedagoga 9, 2025), por lo tanto, diseño material + encuadre emocional configuran un entorno que convierte el juego en estrategia pedagógica en sí misma.

Las psicopedagogas añaden un matiz de equilibrio: no alcanza con tener materiales; el espacio debe invitar a explorar con orden y sentido, evitando la sobreestimulación. *“Cuando el niño se siente dueño del espacio, su relación con la lectura y la escritura cambia: pasa de ser receptor a protagonista”* (Psicopedagoga 10, 2025). Este eje de apropiación se traduce en escrituras espontáneas y lectura funcional dentro de escenarios de juego estructurados, pero abiertos.

Se documenta, además, el impacto del reordenamiento espacial sobre la motivación intrínseca y la producción escrita. *“En pocos días aumentó la cantidad de escrituras espontáneas”* tras acercar materiales y facilitar el acceso (Psicopedagoga 11, 2025). La

conclusión interpretativa es que el ambiente no solo “facilita” el juego, sino que lo convierte en escenario de aprendizaje genuino, donde la lectura y la escritura emergen como herramientas para actuar en una situación significativa.

A su vez, se explicita el ambiente lúdico como mediador entre el niño y el conocimiento: “*el espacio enseña tanto como el docente*”. Cuando el aula está pensada para jugar y explorar, atención, memoria y creatividad se ponen al servicio de prácticas letradas; un entorno rígido las limita (Psicopedagoga 12, 2025). El análisis cierra señalando que un aula que invita a jugar es, de hecho, un aula que enseña a pensar, sentir y crear con palabras, porque ofrece andamiajes materiales y emocionales que anclan la alfabetización en experiencias con sentido.

Al respecto de todo ello, UNICEF (2018) destaca que, en los entornos de educación preescolar bien estructurados, el juego constituye el trabajo natural de los niños, a través del cual adquieren conocimientos, habilidades sociales y cognitivas. Para ello, es fundamental que el ambiente proporcione tiempo, espacio y materiales adecuados para la exploración libre, la cooperación y la creación simbólica. Asimismo, se subraya el rol del docente como mediador, responsable de organizar experiencias lúdicas y de aprendizaje planificadas, pero también de responder de forma espontánea a las iniciativas de los niños. Este equilibrio entre la estructura y la libertad favorece la emergencia de aprendizajes significativos vinculados a la lectoescritura.

En el contexto del presente estudio, se evidencia que un aula cálida, accesible y emocionalmente segura no solo estimula la curiosidad lingüística, sino que también potencia la confianza y la expresión personal. Las palabras, los carteles y los libros disponibles a la altura de los niños actúan como estímulos permanentes que transforman el ambiente en un espacio alfabetizador en sí mismo, además, el clima emocional positivo, basado en la confianza, el respeto y la escucha, refuerza el deseo de participar y el placer por aprender.

Juego, habilidades socioemocionales y apoyo a la alfabetización inicial

Los resultados afirman que el juego activa y ejercita habilidades sociales y emocionales como la autorregulación, empatía, escucha, cooperación, confianza, tolerancia a la frustración, que funcionan como andamiajes para la lectura y la escritura. Las docentes lo expresan como experiencia cotidiana: *“Aprenden a esperar su turno, a escuchar al otro, a negociar, a cooperar... Todas esas habilidades se trasladan al momento de leer o escribir”* (Docente 1, 2025). Esta línea se refuerza con la observación de que, en dinámicas grupales, *“los más impulsivos aprenden a controlar su ansiedad, y los más tímidos se animan a hablar y participar”* (Docente 1, 2025), lo cual reduce barreras afectivas habituales en la alfabetización temprana (miedo a equivocarse, inhibición, baja autoeficacia).

Se subraya que la alfabetización es un acto comunicativo, no meramente técnico: *“A través del juego, los chicos aprenden a dialogar, a expresar emociones y a poner en palabras lo que sienten... Los prepara emocionalmente para los desafíos de aprender algo nuevo”* (Docente 2, 2025). Este vínculo entre alfabetización y convivencia aparece reiterado: la participación en dramatizaciones y relatos compartidos *“obliga a organizar ideas, construir discurso coherente”* (Docente 2, 2025), y potencia la imaginación como motor de la escritura creativa (Docente 3, 2025).

La tolerancia a la frustración se menciona como un eje transversal. *“El juego enseña a perder, a tolerar errores... Un niño que se anima a intentar de nuevo, aprende más rápido”* (Docente 3, 2025). La seguridad afectiva funciona como condición para leer y escribir frente al grupo: *“Cuando un niño se siente seguro, se anima a leer, a escribir, a hablar”* (Docente 4, 2025). De modo complementario, los juegos de rol profundizan la empatía y mejoran la comprensión lectora inferencial al *“ponerse en el lugar del personaje”* (Docente 4, 2025).

Los relatos también señalan que el juego construye pertenencia y autoestima académica: *“Cooperan, se ayudan, celebran logros ajenos... Un chico que se siente parte del grupo se anima más a leer en voz alta”* (Docente 5, 2025). Esta alfabetización socioemocional se

evidencia en la regulación de la ansiedad, la demanda de ayuda y la expresión oral: *“El juego es una escuela de emociones... los que más participan en juegos de palabras o dramatizaciones luego se expresan mejor por escrito. El juego libera la palabra”* (Docente 6, 2025). Se enfatiza, además, la construcción de vínculos de confianza y de conciencia emocional (qué les gusta, qué se les facilita o cuesta), que se traduce en mayor motivación y perseverancia para leer y escribir (Docentes 7 y 8, 2025).

Las psicopedagogas profundizan esta lectura desde la articulación emoción–cognición. Se afirma que el juego fortalece autorregulación, empatía, escucha y cooperación, habilidades que sostienen la alfabetización por su naturaleza dialógica: *“leer y escribir... es un acto comunicativo que requiere comprensión del otro”* (Psicopedagoga 9, 2025). Se destaca su efecto ansiolítico: *“disminuye la ansiedad y el miedo al error... cuando un niño disfruta, su mente se abre al conocimiento”* (Psicopedagoga 9, 2025). En el mismo sentido, *“el juego permite trabajar lo emocional sin que el niño se dé cuenta... se siente aceptado y comprendido, y eso le da el coraje de escribir, de leer, de equivocarse”* (Psicopedagoga 10, 2025).

El juego simbólico aparece como puente privilegiado entre deseo y lenguaje: *“ponerse en el lugar del otro... imaginar y crear”* se refleja en mejor comprensión de intenciones y sentimientos en los textos, y en mejor autorregulación frente a la tarea (Psicopedagoga 11, 2025). En términos de clima psíquico, el juego repara, eleva autoestima y autoconfianza, y vuelve emocionalmente segura la escena de leer y escribir: *“el juego enseña que equivocarse es parte del proceso... Es un puente entre la emoción y el conocimiento”* (Psicopedagoga 12, 2025).

Giraldo (2020) respalda esta visión al plantear que el juego es una herramienta pedagógica que permite desarrollar no solo habilidades cognitivas, sino también la creatividad, el pensamiento crítico y la cooperación, lo que conduce a un aprendizaje más significativo y duradero. Al participar en juegos que requieren comunicación, toma de decisiones o trabajo en

equipo, los niños aprenden a interpretar códigos, comprender reglas y negociar significados, procesos que son paralelos a los que intervienen en la alfabetización inicial.

Enseñanza lúdica vs. métodos tradicionales: efectos sobre el desarrollo integral

El núcleo diferenciador señalado por las entrevistas es el modo de implicación subjetiva: el juego activa curiosidad, agencia y sentido; lo tradicional tiende a convocar repetición, corrección y miedo al error. *“Con juego, aprenden con alegría y sin miedo... lo tradicional genera ansiedad... el juego permite comprender el porqué de lo que se hace”* (Docente 1, 2025). La alfabetización lúdica se orienta por finalidades reales (participar, resolver una misión, comunicar), mientras la tradicional suele fragmentar (copiar, repetir sin sentido) (Docente 2, 2025).

Varias docentes caracterizan la propuesta lúdica como vivencial (participación, creación, experimentación), frente a la pasividad de escuchar–copiar–repetir; lo primero favorece inclusión y cooperación, lo segundo aísla y “genera frustración” (Docente 3, 2025). El motor emocional del juego (risa, disfrute compartido) mejora atención y memoria y conduce a mejores resultados a largo plazo: *“se benefician no solo en contenidos, sino en confianza en sí mismos y en los demás”* (Docente 4, 2025).

Otro diferencial clave es la agencia: en el juego, los niños se apropian del aprendizaje y ganan autonomía, lo que impacta en autoestima e interés; además, lo lúdico integra áreas (lenguaje, arte, movimiento, emociones) que la lógica tradicional tiende a separar (Docente 5, 2025). En ese marco, el error cambia de estatuto: deja de ser amenaza y deviene parte del proceso, lo cual habilita exploración, trabajo en equipo y transferencia a comprensión lectora (Docente 6, 2025).

La motivación también difiere en su naturaleza: en lo tradicional es externa (cumplir), en el juego es interna (deseo de descubrir, comunicar). Así, el juego estimula creatividad, toma de decisiones y comunicación, rasgos que alimentan el desarrollo integral (cognitivo–

emocional–social) (Docente 7, 2025). De igual manera, se señala que el juego pone el foco en el proceso (vínculo, acción, emoción), integrando lo social y fortaleciendo empatía y respeto; resultado: escrituras más libres, invención de historias, lectura en público con disfrute (Docente 8, comunicación personal, 2025).

Las psicopedagogas sintetizan el contraste en términos de implicación vs. pasividad y divergencia creativa vs. memorización. *“El juego favorece implicación, curiosidad y pensamiento divergente... estimula atención, memoria, lenguaje, planificación y autoestima; en lo tradicional, el niño suele sentirse evaluado y pasivo”* (Psicopedagoga 9, 2025). Se agrega que el juego humaniza la experiencia porque integra pensar–sentir–moverse–comunicar, mientras que las prácticas rígidas inhiben y ansían (Psicopedagoga 10, 2025). El juego respeta el deseo y trabaja con emociones positivas (placer, risa, sorpresa) que activan memoria y atención; por ello, reduce resistencia y frustración (Psicopedagoga 11, 2025). Como corolario, el juego enseña desde el disfrute y la curiosidad, fortaleciendo cooperación y empatía, y desarrolla pensamiento crítico además de las competencias lectoras y escritoras; eso es “desarrollo integral en su forma más completa” (Psicopedagoga 12, 2025).

El autor Leyva Garzón (2011) enfatiza que la incorporación de secuencias lúdicas permite a los docentes diseñar experiencias pedagógicas que vinculen el contenido escolar con la imaginación y la experiencia del niño, transformando la relación entre enseñanza y aprendizaje. Este planteo coincide con las observaciones de las participantes, quienes subrayan que el juego facilita la conexión entre el saber escolar y la vida cotidiana, permitiendo que los niños comprendan y se apropien del conocimiento desde su propio contexto.

Asimismo, Sarlé (2011) plantea que desarrollar una didáctica lúdica implica una profunda reflexión sobre las prácticas cotidianas, para identificar qué aspectos del método tradicional deben ser resignificados o transformados. Esta postura se refleja en los testimonios de los docentes que reconocen la necesidad de revisar sus estrategias pedagógicas: “antes me

enfocaba en que los niños repitieran letras o palabras, pero ahora entiendo que jugando también pueden escribir, leer y expresarse” (Entrevista 4). En este sentido, la enseñanza lúdica se concibe no como una ruptura total con la enseñanza tradicional, sino como una reconfiguración del rol del docente, que pasa de ser transmisor de conocimientos a mediador del aprendizaje.

Además, el juego enriquece el desarrollo integral del niño, al integrar lo cognitivo, lo social y lo emocional. Las entrevistadas señalaron que los niños aprenden a comunicarse mejor, a compartir ideas y a trabajar en grupo, lo que impacta positivamente en su autoestima y en su relación con el aprendizaje. Esta visión se vincula con la idea de Sarlé (2011), quien sostiene que el niño no debe ser visto solo como un sujeto moldeable por la educación, sino como un actor activo que construye conocimiento a través de su experiencia y su capacidad simbólica.

Enfoque evaluativo que describen las participantes

El conjunto de entrevistas muestra un enfoque de evaluación centrado en procesos y evidencias en contexto, más que en mediciones aisladas. Las docentes y psicopedagogas coinciden en que el juego hace visibles dimensiones del aprendizaje que las tareas tradicionales no capturan con la misma nitidez: motivación, participación, autorregulación, transferencia a situaciones espontáneas y construcción de sentido del lenguaje escrito. En palabras de una docente, *“evalúo observando mucho, más que corrigiendo... El juego me permite ver la comprensión real, no solo la repetición”* (Docente 3, 2025). Esta mirada ubica la observación situada como herramienta privilegiada para registrar progresos.

Las participantes coinciden en que la evaluación lúdica no busca medir únicamente logros académicos, sino comprender cómo los niños construyen conocimiento, interactúan con sus pares y aplican estrategias cognitivas durante el juego. Este enfoque, basado en la observación situada, permite identificar avances en la lectoescritura, la socialización y la autonomía, desde una mirada integral del desarrollo infantil.

En consonancia con esta visión, Martín (2017) destaca que el juego cumple un rol central en el desarrollo intelectual, motor y social de los niños, y que su carácter placentero favorece la disposición hacia el aprendizaje. Evaluar en contextos lúdicos, por tanto, no solo es posible, sino también deseable, ya que el aprendizaje surge de la motivación intrínseca y la participación activa. En esta línea, Fernández (2004) citada en Caudullo y Colloca (2022) sostiene que el juego permite recuperar el placer de aprender y promover la autonomía intelectual, siempre que exista un entorno de confianza que respalde el proceso, teoría que respalda lo señalado por las participantes, quienes afirman que una evaluación eficaz debe realizarse en un ambiente que fomente la expresión, la creatividad y la exploración sin miedo al error. Entre los indicadores observados, se destacan los siguientes:

1) Participación, compromiso y disfrute (indicadores de implicación)

Las docentes consideran que la participación significativa y voluntaria es un primer termómetro de efectividad: *“cuando un niño que antes no quería leer se ofrece voluntariamente... eso ya es un indicador de progreso”* (Docente 1, 2025). En la misma línea, el involucramiento colectivo, risa compartida, preguntas, ayuda entre pares, se toma como evidencia de aprendizaje en curso: *“si participan, preguntan, se ríen y se ayudan, sé que el aprendizaje está ocurriendo”* (Docente 2, 2025). Las psicopedagogas sintetizan este criterio en términos de implicación subjetiva: *“si participa con gusto, se concentra más tiempo y muestra curiosidad, ya estamos viendo señales de avance”* (Psicopedagoga 9, 2025).

2) Transferencia y uso funcional del lenguaje (indicadores de sentido)

Un segundo grupo de indicadores remite a la transferencia de lo aprendido en el juego hacia situaciones no pautadas: *“después de un bingo de letras, empiezan a reconocerlas en los libros o en los carteles... luego escriben sus propias versiones”* (Docente 4, 2025). Se observa, además, uso espontáneo de la lectura y la escritura fuera de la consigna: *“si en el rincón de juego simbólico escriben carteles, nombres o listas, sé que el aprendizaje se está*

internalizando” (Docente 1, 2025). Otra docente lo resume: *“la efectividad se nota en la espontaneidad con la que usan lo que aprendieron”* (Docente 7, 2025).

3) Autonomía, agencia y metacognición (indicadores de autorregulación)

La autonomía aparece como señal de madurez del proceso: *“que puedan tomar decisiones, inventar reglas o modificar un juego usando el lenguaje”* (Docente 1, 2025). Se valora que los niños anticipen, planifiquen y ajusten estrategias: *“ahora anticipan, leen las reglas del juego o corrigen errores de sus compañeros”* (Docente 2, 2025). Las psicopedagogas complementan con la observación de anticipación, atención sostenida y manejo de consignas como marcadores de progreso (Psicopedagoga 10, 2025).

4) Escritura y lectura emergentes (indicadores lingüístico-cognitivos)

En el plano del código y la comprensión, se registran avances como reconocimiento de letras, fluidez lectora creciente, ampliación de vocabulario y construcción de frases más complejas: *“empiezan a usar las letras que ven en los juegos, a escribir sin miedo”* (Docente 2, 2025); *“reconocimiento de letras, fluidez, comprensión de palabras”* (Docente 8, 2025). Las psicopedagogas añaden señales en la función simbólica: *“cuando transforma una experiencia de juego en palabras o en una historia, sabemos que el proceso está avanzando”* (Psicopedagoga 11, 2025).

5) Habilidades socioemocionales que sostienen la alfabetización (indicadores afectivo sociales).

Con alta recurrencia se reportan confianza, reducción del miedo al error, tolerancia a la frustración y cooperación como soportes del avance lector-escritor: *“confianza, entusiasmo, ganas de participar... un niño que se ríe mientras lee o celebra sus avances ya está aprendiendo”* (Docente 4, 2025). Otra docente resume el “mejor predictor” que observa: *“el deseo... cuando piden repetir un juego o inventan sus propias versiones, sé que el aprendizaje se instaló”* (Docente 6, 2025). Desde la psicopedagogía, se menciona explícitamente la disminución de la ansiedad como indicador: *“si se siente relajado y seguro, puede aprender*

mejor” (Psicopedagoga 9, 2025); *“los primeros avances suelen verse en lo emocional: mayor seguridad, más participación, menos miedo al error”* (Psicopedagoga 10, 2025).

6) Cooperación, ayuda entre pares y clima de aula (indicadores de comunidad de aprendizaje)

El juego visibiliza un tipo de aprendizaje colectivo: *“ver que un grupo coopera, se escucha y celebra los avances del otro es un indicador enorme de éxito”* (Docente 7, 2025). En paralelo, las docentes registran mejoras en la comunicación oral durante y después del juego, más vocabulario, preguntas, explicación de ideas, como evidencia de un ecosistema lingüístico que sostiene la lectoescritura (Docente 4, 2025; Docente 8, 2025).

El análisis realizado permite afirmar que el juego constituye un mediador pedagógico integral en los procesos de alfabetización inicial, donde el aprendizaje se construye en la intersección entre la emoción, la interacción social y la cognición. Las voces docentes y psicopedagógicas coinciden en que el componente lúdico no solo estimula el interés y la curiosidad, sino que también transforma la relación del niño con el conocimiento, al ofrecerle un entorno afectivo y significativo donde leer y escribir adquieren propósito.

Las entrevistas revelan que las habilidades sociales y emocionales desarrolladas mediante el juego como la empatía, la autorregulación, la cooperación y la confianza son condiciones estructurales del aprender a leer y escribir. Este aprendizaje se sostiene en la seguridad emocional, en la posibilidad de equivocarse sin sanción y en el placer de descubrir junto a otros. Así, el juego se convierte en un contexto de alfabetización emocional, en el que las habilidades comunicativas florecen de manera natural y se consolidan a través del disfrute y la participación efectiva.

Asimismo, las docentes y psicopedagogas destacan que el juego redefine la evaluación educativa, desplazando el foco desde los resultados hacia los procesos. Se valora la observación situada, la implicación subjetiva, el uso espontáneo del lenguaje y las transformaciones

actitudinales como indicadores de éxito. El placer, la curiosidad y la autonomía emergen como signos inequívocos de progreso, tanto en lo académico como en lo personal y social.

En contraste con los métodos tradicionales centrados en la repetición, la corrección y la homogeneización, las prácticas lúdicas promueven aprendizajes auténticos y sostenibles, al integrar emoción, cuerpo, pensamiento y vínculo social. Los testimonios analizados confirman que el juego humaniza la enseñanza, restituye la dimensión afectiva del aprendizaje y contribuye al desarrollo integral del niño: un sujeto que no solo aprende a leer y escribir, sino que también aprende a pensar, sentir y convivir con sentido.

Discusión

El análisis realizado permitió comprender en profundidad cómo las propuestas lúdicas inciden en el desarrollo de la lectoescritura en la alfabetización inicial, confirmando el valor pedagógico del juego como mediador entre la emoción, el lenguaje y el conocimiento. Las experiencias compartidas por docentes y psicopedagogas de una institución pública bonaerense no solo reafirmaron el supuesto inicial del estudio, la existencia de un vínculo favorable entre el juego y el proceso alfabetizador, sino que también permitieron responder de manera consistente a los objetivos específicos planteados, en diálogo con los principales antecedentes teóricos y empíricos revisados.

1. Desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en el nivel inicial

En relación con el primer objetivo, orientado a analizar cómo se desarrollan las habilidades de lectura y escritura en los niños del nivel inicial, los hallazgos de esta investigación revelaron que la alfabetización inicial no puede entenderse como un proceso puramente técnico, sino como una construcción cultural, social y afectiva en la que el niño se apropia del lenguaje a través del juego, la exploración y la interacción.

Las docentes describieron que los niños comienzan a leer y escribir de manera espontánea cuando las situaciones de aprendizaje poseen sentido para ellos: cuando pueden nombrar objetos, escribir listas, inventar cuentos o representar historias. Este resultado coincide con las conclusiones de Mendoza (2021) y Marder (2018), quienes sostienen que la lectura y la escritura se potencian cuando el aprendizaje surge desde la acción y la emoción, y no desde la repetición o la mecanización.

Al igual que en el programa “Queremos Aprender” desarrollado por Marder (2018), el presente estudio mostró que los avances en lectoescritura no solo se reflejan en la decodificación, sino también en el uso funcional del lenguaje, en la construcción de sentido y en la capacidad de los niños para narrar, anticipar y expresar sus ideas. Se observó que el desarrollo lector-escritor se da en simultáneo con la madurez emocional y social, aspecto también destacado por Ruiz y Soberano (2021) en su investigación sobre prácticas letradas con recursos digitales.

De esta manera, se reafirma que el desarrollo de la lectoescritura en la infancia es un proceso integrador, en el que la cognición se articula con la afectividad. Los niños que participan en actividades lúdicas muestran mayor curiosidad, atención sostenida y disposición para el aprendizaje, lo que evidencia que el juego es un contexto óptimo para la emergencia de habilidades lingüísticas tempranas.

2. Características de las propuestas lúdicas utilizadas en el proceso de alfabetización

El segundo objetivo del estudio buscó detallar las características de las propuestas lúdicas implementadas en el proceso de alfabetización inicial, y en este sentido, el análisis reveló patrones comunes y elementos pedagógicos compartidos con investigaciones regionales.

Las docentes y psicopedagogas coincidieron en que las estrategias más efectivas son aquellas que combinan movimiento, dramatización, música, materiales concretos y trabajo cooperativo. Actividades como el bingo de letras, la búsqueda del tesoro fonético, las

dramatizaciones de cuentos, los juegos de memoria con palabras y las rondas musicales permiten integrar la dimensión corporal, simbólica y verbal del aprendizaje.

Estos resultados guardan correspondencia con el trabajo de López-Ninapaytán (2022), quien demostró que el juego libre y las experiencias autónomas promueven la participación y la comprensión lectora, al tiempo que favorecen la motivación intrínseca. De igual modo, el presente estudio observó que el ambiente lúdico, flexible, colorido y emocionalmente seguro, potencia la exploración del lenguaje y estimula la creatividad infantil, hallazgo que se enlaza con los aportes de Ojeda et al. (2020) sobre el uso de juegos didácticos y recursos tecnológicos para incrementar el interés y la atención de los niños.

Las propuestas lúdicas analizadas también comparten la característica de ser contextualizadas y adaptables, lo cual responde a la diversidad presente en las aulas. Esta perspectiva coincide con Montalván de García y Príncipe Candelario (2019), quienes señalan que las estrategias lúdicas, cuando son intencionadas y coherentes con los contenidos, permiten integrar a todos los niños, respetando sus ritmos de aprendizaje. Así, el juego se consolida como una práctica inclusiva que trasciende el entretenimiento, generando aprendizajes significativos y equitativos.

El estudio confirma, además, que el rol del docente es determinante en la efectividad de las propuestas lúdicas. En consonancia con Cabrera (2018), se identificó que el docente debe actuar como mediador y diseñador de experiencias, seleccionando juegos con propósito pedagógico, observando los procesos individuales y evaluando los progresos desde la participación y la autonomía. La planificación intencionada del juego, más que su improvisación, fue destacada por las participantes como clave para garantizar aprendizajes profundos y duraderos.

3. Influencia de las actividades lúdicas en el desarrollo de la lectoescritura

Respecto al tercer objetivo, orientado a establecer cómo las actividades lúdicas influyen en el desarrollo de la lectoescritura en el contexto educativo inicial, los resultados permiten afirmar que el juego actúa como catalizador del aprendizaje y como mediador emocional que facilita la comprensión y la expresión escrita.

La influencia del juego se refleja tanto en los avances cognitivos, como la mejora en la conciencia fonológica, la ampliación del vocabulario y la comprensión de textos, como en los aspectos emocionales y sociales. Los niños que aprenden jugando muestran mayor seguridad, autonomía y deseo de participar, indicadores de progreso que coinciden con las observaciones de Nazario y Paredes (2020) y Bustos et al. (2023), quienes resaltan que el juego contribuye al desarrollo de la identidad, la autoestima y la autorregulación, elementos que fortalecen la disposición al aprendizaje.

Además, la presente investigación aporta evidencia sobre la transferencia del aprendizaje lúdico a situaciones no lúdicas: los niños reconocen letras en carteles del aula, escriben espontáneamente y emplean la lectura como herramienta funcional. Este hallazgo complementa las conclusiones de Ruiz y Soberano (2021), quienes observaron que las situaciones didácticas basadas en el juego (como el “ahorcado” o la “lotería”) promueven la reflexión sobre la lengua escrita, generando aprendizajes que se mantienen en el tiempo.

Desde la mirada psicopedagógica, se constató que el juego no solo estimula la adquisición de la lectoescritura, sino que también reduce la ansiedad y las barreras emocionales asociadas al error o al rendimiento, permitiendo que los niños aprendan con placer y confianza. Este aspecto es congruente con el enfoque sociocultural de Vygotsky y con los aportes de autores contemporáneos como Tonucci (2015), quienes sostienen que el aprendizaje auténtico ocurre en la interacción y el disfrute compartido.

La triangulación entre los hallazgos del presente estudio y los antecedentes revisados permite afirmar que el juego constituye una estrategia pedagógica y psicopedagógica

fundamental para la alfabetización inicial, al integrar de manera orgánica los procesos cognitivos, lingüísticos, afectivos y sociales.

El cumplimiento de los tres objetivos específicos demuestra que las habilidades lectoras y escritoras se desarrollan de modo más significativo cuando se aprenden en contextos de juego, que las propuestas lúdicas intencionadas fomentan la creatividad, la comprensión y la participación, y que la influencia del juego trasciende el plano académico, impactando en la identidad, la autoestima y la autonomía de los niños.

A diferencia de los métodos tradicionales centrados en la repetición, el enfoque lúdico promueve una alfabetización emocionalmente conectada y culturalmente relevante, donde aprender a leer y escribir implica descubrir, imaginar y comunicar. En este sentido, el juego no solo enseña a decodificar palabras, sino a comprender el mundo y expresarse dentro de él.

A todo ello, los resultados de esta investigación, en coherencia con la literatura latinoamericana reciente, reafirman que el juego es el punto de encuentro entre el aprendizaje y la felicidad, entre la enseñanza y la libertad, entre la palabra y la experiencia. Su incorporación consciente y planificada en la alfabetización inicial representa no solo una innovación metodológica, sino una exigencia ética y pedagógica hacia una educación más humana, inclusiva y significativa.

Conclusión

Comprender cómo aprenden los niños a leer y escribir implica adentrarse en un universo donde la emoción, la curiosidad y la acción se entrelazan con la palabra. En el nivel inicial, el aprendizaje no ocurre en silencio ni entre renglones rígidos, sino en medio de la exploración, la risa y la sorpresa. Desde esa perspectiva, este estudio partió de una premisa clara: el juego no es una instancia paralela al aprendizaje, sino su forma más natural y profunda. A lo largo del proceso investigativo, esta afirmación fue confirmada y enriquecida por las voces de las docentes y psicopedagogas que participaron, quienes dieron cuenta de cómo las propuestas

lúdicas transforman el modo en que los niños se aproximan a la lectoescritura y construyen su relación con el conocimiento.

El interrogante inicial, centrado en cómo influyen las propuestas lúdicas en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en niños del nivel inicial de una institución pública bonaerense, halló respuestas claras y convergentes. La evidencia recogida permite afirmar que el juego no solo favorece la alfabetización inicial, sino que además potencia dimensiones fundamentales del desarrollo cognitivo, emocional y social. En efecto, el juego crea un entorno simbólico donde el aprendizaje se vuelve significativo porque el niño puede experimentar, imaginar, equivocarse y crear sin sentir la presión del rendimiento ni el temor al error. En ese espacio, la lectura y la escritura dejan de ser un ejercicio técnico para convertirse en una experiencia comunicativa, afectiva y expresiva.

En relación con el objetivo general, se logró describir y comprender el vínculo existente entre las propuestas lúdicas y la alfabetización inicial, verificando que este vínculo es favorable y multidimensional. El juego se erige como una herramienta pedagógica esencial que estimula funciones cognitivas básicas, como la atención, la memoria, la percepción y la conciencia fonológica, al mismo tiempo que fortalece aspectos socioemocionales indispensables para el aprendizaje, tales como la confianza, la empatía, la cooperación y la autorregulación. En consecuencia, puede afirmarse que el juego constituye un mediador privilegiado del proceso alfabetizador, porque permite que la adquisición del código escrito surja desde el deseo y no desde la obligación.

El análisis de las entrevistas también permitió dar cumplimiento a los objetivos específicos del estudio. En primer lugar, se pudo analizar cómo se desarrollan las habilidades de lectura y escritura en el nivel inicial, reconociendo que estas emergen de manera gradual y dinámica, en un proceso que combina exploración, imitación, diálogo y expresión libre. Las docentes describieron que los niños se apropian del lenguaje escrito a través de prácticas

cotidianas de juego simbólico, como escribir listas, carteles, recetas o mensajes, en las cuales la escritura cobra sentido porque tiene una función comunicativa real. De este modo, se comprende que la alfabetización no se inicia en la hoja o el cuaderno, sino en la interacción con otros, en la oralidad y en el intercambio afectivo.

En segundo lugar, se caracterizaron las propuestas lúdicas empleadas en el aula, observándose que las más efectivas son aquellas que integran el movimiento, la música, la dramatización y la participación. Juegos como el “bingo de letras”, las “búsquedas del tesoro”, las dramatizaciones o los “cuentos encadenados” favorecen la comprensión lectora, la ampliación del vocabulario y la creatividad narrativa. A la vez, estas dinámicas posibilitan que los niños desarrollen la conciencia fonológica y la correspondencia entre sonido y grafema, aspectos esenciales de la alfabetización inicial. Tanto las docentes como las psicopedagogas coincidieron en que el valor del juego reside en su capacidad para incluir a todos los niños, respetando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, lo que lo convierte en una estrategia pedagógica inclusiva y equitativa.

En tercer lugar, el estudio permitió establecer de qué manera las actividades lúdicas influyen en la adquisición de habilidades de lectura y escritura. Los hallazgos muestran que el juego estimula no solo la comprensión del código lingüístico, sino también la motivación, la autonomía y la autoestima de los niños. A través del juego, el aprendizaje se internaliza porque se asocia al placer, a la curiosidad y al vínculo con el otro. El aula se convierte así en un espacio de descubrimiento compartido, donde el aprendizaje es vivido como experiencia y no como imposición. En palabras de las participantes, el juego “democratiza” el aula: todos pueden participar, crear, equivocarse y aprender.

La investigación también permitió contrastar las diferencias entre las estrategias lúdicas y los métodos tradicionales de enseñanza. Mientras que las prácticas convencionales tienden a priorizar la repetición, la corrección y la copia, las propuestas lúdicas promueven la

comprensión, la imaginación y la construcción de sentido. Desde esta perspectiva, el aprendizaje lúdico se configura como una experiencia integral donde convergen emoción, pensamiento y acción. Los niños aprenden porque quieren comunicarse, no porque deben cumplir una consigna, de ahí que las docentes observen mejores resultados en términos de participación, expresión y transferencia de conocimientos.

De igual modo, el estudio permitió analizar el rol del ambiente de juego, corroborando que el entorno físico y emocional del aula influye directamente en la alfabetización. Un espacio flexible, colorido y lleno de materiales accesibles fomenta la exploración, mientras que un clima emocional de respeto y confianza favorece la expresión y la creatividad. El juego no prospera en contextos rígidos, sino en aquellos donde el error se entiende como parte del aprendizaje y el docente actúa como guía, acompañante y mediador de experiencias significativas.

En cuanto al supuesto básico, la investigación lo confirma plenamente: existe un vínculo favorable entre las propuestas lúdicas y las características de la alfabetización inicial. Dicho vínculo se traduce en aprendizajes más profundos, duraderos y significativos. El juego permite a los niños apropiarse del lenguaje de manera activa, desarrollar habilidades comunicativas complejas y construir una relación positiva con la lectura y la escritura. Esta conclusión coincide con los aportes de autores como Tonucci (2015), quien plantea que el juego es una forma privilegiada de conocer y comprender el mundo, y que el aprendizaje, cuando se realiza desde el disfrute y la libertad, adquiere un sentido real y transformador.

Por otra parte, las observaciones recogidas también invitan a una reflexión más amplia sobre la práctica educativa en el nivel inicial. Los resultados evidencian que la escolarización temprana no debe suprimir la esencia del juego, sino incorporarlo como una estrategia estructurante del currículo. Enseñar a leer y escribir desde el juego significa reconocer al niño como sujeto activo, creativo y sensible, capaz de construir conocimiento desde la acción, la emoción y la imaginación. Esto supone, además, un desafío para las instituciones educativas:

revisar las metodologías tradicionales y promover entornos pedagógicos que valoren el juego como lenguaje y como derecho.

De esta forma, el estudio demuestra que las propuestas lúdicas no son complementos ni recursos auxiliares, sino condiciones esenciales para una alfabetización integral. A través del juego, los niños desarrollan competencias lingüísticas, sociales y emocionales que les permiten acceder al mundo de la lectura y la escritura con seguridad, curiosidad y placer. La efectividad de estas experiencias radica en su capacidad para unir emoción y pensamiento, cuerpo y palabra, acción y reflexión. En este sentido, el juego no solo enseña a leer y escribir: enseña a comprender, a imaginar y a comunicar, es decir, a ser parte activa del mundo.

La investigación concluye, por tanto, reafirmando que el juego es el motor invisible de la alfabetización, un espacio de libertad donde el conocimiento se construye en comunidad y donde cada niño, a su ritmo y desde su singularidad, encuentra el camino hacia la palabra. Integrar el juego en la práctica educativa no es un acto de innovación superficial, sino una apuesta ética y pedagógica por una educación más humana, inclusiva y significativa, capaz de formar lectores y escritores que no solo decodifiquen el lenguaje, sino que también lo vivan, lo sientan y lo transformen.

Aportes de la investigación

Los aportes de la presente investigación se inscriben en tres dimensiones: teórica, metodológica y práctica.

Desde el plano teórico, el estudio contribuye a fortalecer el cuerpo conceptual que vincula el juego con los procesos de alfabetización inicial, reafirmando su valor como mediador del aprendizaje integral. La investigación aporta evidencia empírica que sustenta los postulados de autores como Tonucci (2015) y Marder (2018), quienes destacan el carácter simbólico, emocional y social del juego como vehículo de pensamiento y lenguaje.

En el plano metodológico, se ofrece una sistematización de experiencias docentes y psicopedagógicas que permiten comprender cómo se concretan las propuestas lúdicas en el aula, aportando herramientas interpretativas para futuras investigaciones. El uso de un enfoque cualitativo centrado en las voces de los actores educativos permitió identificar prácticas exitosas y dificultades recurrentes en el abordaje de la lectoescritura desde el juego.

Por último, desde el plano práctico, la investigación aporta orientaciones para el diseño de propuestas pedagógicas que integren el componente lúdico de manera intencional y planificada, fomentando un aprendizaje significativo, colaborativo y emocionalmente positivo. Asimismo, invita a las instituciones educativas a revalorizar el juego como un derecho y una estrategia didáctica esencial en la formación inicial, fortaleciendo la autonomía, la creatividad y la alfabetización temprana de los niños y niñas.

Líneas de investigación futuras

A partir de los hallazgos de la presente investigación, se considera necesario continuar profundizando en el estudio del vínculo entre las propuestas lúdicas y el desarrollo de la lectoescritura en la educación inicial, abordando dimensiones aún poco exploradas en el ámbito público de la provincia de Buenos Aires. En primer lugar, sería relevante analizar comparativamente los efectos de diferentes tipos de juegos, como los simbólicos, de rol, cooperativos o narrativos, en la adquisición de habilidades específicas de la lectoescritura, tales como la conciencia fonológica, la comprensión lectora, la escritura espontánea y la ampliación del vocabulario.

Del mismo modo, futuras investigaciones podrían profundizar en la influencia del rol docente en la mediación del aprendizaje a través del juego, indagando cómo la formación pedagógica, la actitud y las estrategias del educador condicionan la efectividad de las propuestas lúdicas en contextos de alfabetización inicial. También sería valioso explorar la percepción y

participación de las familias en los procesos de aprendizaje lúdico, considerando su impacto en la continuidad y refuerzo de la lectoescritura en el hogar.

Por otro lado, se plantea la necesidad de investigar el diseño y evaluación de ambientes de aprendizaje lúdicos, atendiendo a variables como el tiempo destinado al juego, la organización del espacio y la selección de materiales didácticos, para determinar de qué manera estos factores potencian o limitan el desarrollo integral de los niños.

Estas líneas de manera conjunta, permitirán no solo fortalecer la comprensión teórica del juego como mediador del aprendizaje, sino también aportar herramientas concretas para la mejora de las prácticas pedagógicas y la consolidación de propuestas inclusivas, significativas y emocionalmente enriquecedoras en la alfabetización inicial.

Referencias

- Alonso Arija, N. (2021). El juego como recurso educativo: Teorías y autores de renovación pedagógica. (Trabajo Fin de Grado) Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51451/TFG-L3005.pdf>
- Alvarado Mieles, M. E. (2025). Enseñanza de lectoescritura: propuesta del método global para fortalecer habilidades lingüísticas. *Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe*, 2(1), 156- 185. [ĥps://doi.org/10.69821/REMUUVAC.v2i1.127](https://doi.org/10.69821/REMUUVAC.v2i1.127)
<https://share.google/8BgMYhs44GVR5dEih>
- Arnés, V., & Zabaleta, V. (2022). Lectura y juego en la educación primaria: una revisión narrativa Reading and play in primary education: a narrative review. *Revista de Educación*, (26), 147-171. <https://share.google/uuV6HWwNk6uKBRjne>
- Bálsamo Estévez, M. G. (2022). *Teoría psicogenética de Jean Piaget: Aportes para comprender al niño de hoy que será el adulto del mañana* (Serie Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía, N.º 7). Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social, Facultad Teresa de Ávila, Universidad Católica Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13496/1/teor%C3%ADa-psicogen%C3%A9tica-jean-piaget.pdf>
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID], & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). *Early childhood learning guidelines in Latin America and the Caribbean: A comparative analysis*. Inter-American Development Bank. <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Early-Childhood-Learning-Guidelines-in-Latin-America-and-the-Caribbean.pdf>
- Bruner, J. (1998). *Juego, Pensamiento Y Lenguaje*. Edit. Alianza. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000069210_spa

- Bruner, J. S. (1983). El habla del niño. Cognición y desarrollo humano. Paidós.
<https://linguisticaunlz.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/03/bruner-jerome-el-habla-del-nic3b1o-cognicic3b3n-y-desarrollo-humano-paidos.pdf>
- Bustos, Y. J., Oroná, S. M., y Oyola, M. E. (2023). El juego como herramienta de promoción en la alfabetización en el contexto del jardín maternal [Trabajo Final] Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.
<https://share.google/Ln7y0q4p5mJ9U6muR>
- Cabrera Cabrera, X. Zuloeta Solano, K. (2018). Estrategia lúdica de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura para mejorar la atención y la concentración del estudiante de primaria de la IE Manuel Antonio Rivas, Chiclayo. [Tesis] Universidad Señor de Sipán.
<https://share.google/f0uuwBpVc5YXtg1W9>
- Cano Ruíz, A., & Aduna Soberano, Z. (2021). Prácticas letradas y situaciones didácticas para favorecer la alfabetización inicial de preescolares. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(23).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712021000200030
- Cárdenas Restrepo, A. Gómez Díaz, C. (2014) El juego en la educación inicial. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.omep.org.uy/wp-content/uploads/2015/09/el-juego-en-la-ed-inicial.pdf>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Castedo, M. (2019). Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones. C. Bazerman et al., Eds. (2019). Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Jveriana, p. 47-70.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm1071>
- Caudullo, D., & Colloca, B. (2022). Revisión de las producciones profesionales de la

- psicopedagoga Alicia Fernández, indagando el papel que la autora le asigna al cuerpo en el aprender. [Trabajo Fin de Grado] Universidad Nacional de San Martín.
<https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/2712/1/TFE%20ESHUM%202022%20CD-CB.pdf>
- Dalton y Christie (s/f). El juego y sus implicancias educativas en el aprendizaje de la alfabetización. Universidad Nacional de la Plata.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n1/19_01_Dalton.pdf
- Daviña (1999): Adquisición de la Lectoescritura Revisión crítica de métodos y teorías. Homo Sapiens. <https://share.google/EH3iiSp6C6qSWUyhB>
- de la Asunción Díaz, Sandra. (2024). Métodos de enseñanza hacia el desarrollo de la conciencia fonológica: una revisión teórica. *Revista InveCom*, 4(2), e040284. Epub 24 de agosto de 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10839586>
- Durand Montalván de García, A. A. (2018). Las estrategias lúdicas y el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes del III ciclo de la institución educativa generalísimo don José de san martín de Huaura. [Tesis] Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión Huacho.
<https://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/3604/Tesis.pdf;jsessionid=7DDEE4E50B3CE9E1A73055D99FE3CE9E?sequence=1>
- Fornaris Méndez, M. (2011). Factores necesarios para la adquisición de la lectoescritura. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (30), 3.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6366985>
- Giraldo, M. (2020) ¿Qué importancia tiene el juego como estrategia didáctica?
https://grupoblaspascal.com.ar/que-importancia-tiene-el-juego-como-estrategia-didactica/?expand_article=1
- González-Villavicencio, J. L., Vele-Caymayo, D. M., Tapia-Brito, D. Y., & Salgado-Oviedo, P. B. (2022). El juego simbólico como estrategia para el desarrollo psicomotriz de los

niños. *Polo del conocimiento*, 7(2), 1815-1825.

<http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>

Gorosito, M. S. y Molina, C. S. (2020). *El uso pedagógico del juego en la enseñanza en el nivel inicial. Una mirada por los jardines de infantes públicos y jardines de infantes Waldorf.*

Villa María: Universidad Nacional Villa María.

http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num_data.php?explnum_id=3031

Gutiérrez Ríos, M. Y., & Pérez, P. (2015). *El juego en el escenario educativo actual: discursos y prácticas de juego en la educación preescolar, primaria, secundaria, media y superior.*

Kimpres Universidad de la Salle. [https://biblioteca-](https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/4936/1/el_juego_en_el_escenario.pdf)

[repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/4936/1/el_juego_en_el_escenario.pdf](https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/4936/1/el_juego_en_el_escenario.pdf)

Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología De la Investigación.* McGill University.

https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Instituto Europeo de Educación (2021) *Tipos de juegos, fundamentales para el desarrollo infantil.* <https://ieeducacion.com/tipos-de-juegos/>

Leyva Garzón, A. (2011) *El juego como estrategia didáctica en la educación infantil [Tesis]* Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/6693>

Lopez Ninapaytan, A. P. (2022). *Juego libre en sectores para desarrollar la lectoescritura en niños de 5 años de una institución educativa privada en Lima (Tesis de Grado)* Universidad César Vallejo <https://hdl.handle.net/20.500.12692/104353>

Mardell, B., Ryan, J., Krechevsky, M., Baker, M., Schulz, T. S., y Liu-Constant, Y. (2023). *Una pedagogía del juego: Apoyar el aprendizaje lúdico en las aulas y los colegios.* Cambridge, MA: Proyecto Zero. <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/2024-11/Pedagogy%20of%20Play%20Spanish%20Translation%20Final%20Jan%202024.pdf>

- Marder, S. Borzone, A. (2018). El cerebro convoca al mundo social del niño Bases del programa de alfabetización Leamos Juntos para el desarrollo cognitivo y lingüístico en la primera Infancia. *Revista Iberoamericana de Educacion*. 72:147-168. https://www.researchgate.net/publication/312497159_El_cerebro_convoca_al_mundo_social_del_nino_Bases_del_programa_de_alfabetizacion_Leamos_Juntos_para_el_desarrollo_cognitivo_y_linguistico_en_la_primera_Infancia
- Marín, I. (2009). Jugar, una necesidad y un derecho. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 233-249. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/144645/196465>
- Medina Morales, S. S. (2025). La alfabetización inicial de las escuelas primarias en la actualidad. *Revista Neuronum*, 11(1), 159-182. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/553>
- Melgar, S. Zamero, M. (s.f.) Propuestas de Enseñanza. UNICEF. <https://superior-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/todos-pueden-aprender-2/upload/alfabetizacion.pdf>
- Ministerio de Educación de Colombia (2014) La exploración del medio en la educación inicial. DOCUMENTO NO. 24. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341880_archivo_pdf_doc_24.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia (2014). El juego en la educación inicial. DOCUMENTO NO. 22 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- Ministerio de Educación y Deportes (2017). El juego en la educación inicial. Jornada Institucional N° 1 <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005717.pdf>

- Molinari, C.; Corral, A (2008). La escritura en la alfabetización inicial: Producir en grupos en la escuela y el jardín. La Plata: DGCyE. (Desarrollo curricular). En Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1078/pm.1078.pdf>
- Monzón, E. (2020) El Juego y su importancia en el desarrollo psicológico del niño. (Trabajo Final de Grado). Universidad de la República, Facultad de Psicología https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/28653/1/juego_version_final_corregida.pdf
- Nazario Urbina, M. R. D. C., y Paredes Aguinaga, M. C. (2020). El juego en la identidad y autonomía del niño. UCV Hacer, 9(1), 11–17. <https://doi.org/10.18050/ucv-hacer.v9i1.2322>
- Ojeda, M. J. C., Herrera, D. G. G., Mediavilla, C. M. Á., & Álvarez, J. C. E. (2020). El juego como motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje del niño. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 430-448. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.791>
- Ortiz Granja, D., (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Pinto Gonzalez, M. J.(2025) El juego de roles como estrategia para fortalecer la fluidez verbal del idioma inglés: la experiencia en el grado prekínder 3a del colegio bilingüe santa marta durante el primer semestre de 2025. (Trabajo Fin de Grado) Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. <https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/68121/1/mjpintog.pdf>
- Quinceno Méndez, E. A., & Restrepo Soler, L. M. (2019). Estrategia lúdico pedagógica enfocada en el juego " juguemos aprendiendo" para disminuir las dificultades de lecto escritura en los estudiantes del grado 1 en el Liceo Infantil Arco Iris de Guadalajara de

- Buga-Valle (Tesis). Corporación Universitaria Minuto de Dios.
<https://repository.uniminuto.edu/items/838b2aa1-3c29-4354-9fe2-f530988ce3d6>
- Rimascca Rodríguez, I. K., Jara Velarde, G. M., & Contreras Almanza, C. A. (2025). El juego como estrategia pedagógica en la enseñanza de niños a partir de una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(4). <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v5n4/2739-0063-ric-5-04-e504108.pdf>
- Rodríguez Arocho, W. (2018) La alfabetización desde una perspectiva crítica: Los aportes de Vygotski, Freire y Martín Baró. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19 (1). pp. 1-25. <https://www.redalyc.org/journal/447/44759854029/html/>
- Rodríguez Gómez, D., & Harris-Van Keuren, C. (2013). *Early childhood learning guidelines in Latin America and the Caribbean*. Inter-American Development Bank.
<https://doi.org/10.18235/0012781>
- Roskos, K., & Christie, J. (2011). *The play-literacy nexus and the importance of evidence-based techniques in the classroom*. *American Journal of Play*, 4(2), 204–225.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985588.pdf>
- Rugerio, J.-P., & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la escuela preescolar. *Ocnos*, (13), 25–42. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02
- Sánchez (2009): Explica que leer no es solo la pronunciación de fonemas o palabras, sino la interacción del texto y el lector.
- Sarlé, P. (2011) *Juego y Educación Inicial*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006499.pdf>
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños* (Vol. 310). Grao.
https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=wYkgCAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=el+juego+segun+tonucci&ots=9PdJ3_jwRV&sig=FzyIOgtUwE1iLXWlmU8R9iosjKo&redir_esc=y#v=onepage&q=el%20juego%20segun%20tonucci&f=false

- UNICEF (2018) Aprendizaje a través del juego. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Octubre de 2018. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- Vielma Vielma, E., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner: Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30–37. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Winnicott, D. (1972) Realidad y Juego. Gedisa. <https://catedraedipica.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/02/winnicott-realidad-y-juego.pdf>
- Zamero, M. (s.f.). La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. [Documento PDF]. Recuperado de: [La Formación docente en la alfabetización inicial.pdf](#)

Anexo

Entrevista

¿Cómo describiría la influencia del juego en el proceso de adquisición de la lectoescritura en los niños del nivel inicial?

¿Qué tipos de juegos consideran más efectivos para fomentar habilidades de lectura y escritura en los estudiantes? ¿Podría dar ejemplos de situaciones en las que haya observado estos efectos?

¿En qué medida el juego facilita la participación activa y el interés de los niños en actividades relacionadas con la lectoescritura?

¿Cuáles creen que son los principales desafíos que enfrenta al integrar actividades lúdicas en el proceso de alfabetización inicial en el aula?

¿Cómo considera que el juego puede ayudar a superar barreras en el aprendizaje de la lectoescritura, especialmente en un entorno educativo diverso?

¿Qué estrategias utilizan para vincular actividades lúdicas con objetivos específicos de aprendizaje en lectura y escritura?

¿Podría explicar cómo las características del ambiente de juego en el aula afectan el desarrollo de habilidades de lectoescritura en los niños?

¿Qué tipo de habilidades sociales y emocionales observa que los niños desarrollan a través del juego, y cómo cree que estas habilidades apoyan su alfabetización inicial?

¿Qué diferencias se perciben entre el aprendizaje de la lectoescritura a través del juego y los métodos más tradicionales? ¿Podría describir cómo afectan al desarrollo integral del niño?

¿Cómo evalúa la efectividad de las actividades lúdicas en el progreso de los niños en su adquisición de la lectoescritura? ¿Qué indicadores observan como señales de éxito?

Consentimientos informados

https://drive.google.com/drive/folders/1y_TsHa3njtvrCJYtu2LFnM0sVNZKBPRt?usp=sharing