



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES
TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Título:

El juego como posibilitador del aprendizaje en el nivel inicial

Estudiante: Salerno Sabrina Analía

Legajo: 27064

Director/es: Apellido/s, Nombre/s

Codirector/es: Melisa Zilberman

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

2025

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

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

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

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha []

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor:

Índice

Resumen	2
1- Introducción.....	3
1.1- Delimitación del Objeto de Estudio.....	3
1.2- Planteamiento del Problema	3
1.3- Objetivos.....	4
<i>Objetivo General</i>	4
<i>Objetivos Específicos</i>	4
1.4- Supuesto Básico.....	5
1.5- Fundamentación.....	5
2- Estado del Arte.....	7
3- Marco Teórico	12
3.1- El juego en el desarrollo infantil	12
3.2 – El juego como herramienta pedagógica	13
3.3- Tipos de juego y su influencia en el aprendizaje	14
3.4- El rol del docente como mediador en el juego	15
3.5- El aprendizaje significativo a través del juego.....	17
3.6- Juego, creatividad y pensamiento lógico.....	17
3.7- Importancia de la planificación de propuestas lúdicas en el nivel inicial.....	18
4- Método	20
4.1- Fuentes de acceso a la información:	20
4.2- Categoría de análisis:.....	20
4.3- Términos o palabras claves:.....	21
5- Resultados.....	22
6- Síntesis y Conclusiones	32
7- Aportes y Contribuciones de la Investigación	37
8- Limitaciones de la Investigación	39
9- Líneas de Investigación Futuras	40
Referencias	42
Anexos	47
Anexo I: Consentimiento Informado.....	47

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la importancia del juego como posibilitador del aprendizaje en el nivel inicial, entendiéndolo como una herramienta central que favorece la construcción del conocimiento, la socialización y el desarrollo integral de los niños. Desde una perspectiva psicopedagógica, se considera que el juego no solo promueve el disfrute y la creatividad, sino que también se convierte en un mediador esencial en los procesos cognitivos, emocionales y sociales, otorgando al niño la posibilidad de experimentar, simbolizar y elaborar aprendizajes significativos. Asimismo, se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas actuales, poniendo en valor la necesidad de integrar propuestas lúdicas que respondan a los contextos y necesidades de los alumnos, entendiendo que la tarea docente implica planificar y acompañar el juego sin desvirtuar su esencia. La investigación se enmarca en un estudio teórico, sustentado en la revisión de literatura académica y aportes de distintos autores que iluminan el rol del juego en la enseñanza y el aprendizaje. En este marco, el trabajo busca aportar una mirada psicopedagógica que incentive a los docentes a repensar y enriquecer sus prácticas a partir del juego como estrategia pedagógica transformadora.

El método es un estudio teórico, desarrollado a través de relevamiento de material bibliográfico, investigaciones realizadas y contribuciones de autores que iluminaron la comprensión del estudio.

Palabras clave: Juego. Proceso de enseñanza / aprendizaje. Educación inicial. Mirada Psicopedagógica.

1- Introducción

1.1- Delimitación del Objeto de Estudio

El presente estudio se centra en el análisis del juego como posibilitador del aprendizaje en la educación inicial, considerando su impacto en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. En este sentido, se busca identificar cómo el juego contribuye a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la construcción del conocimiento, la socialización y el fortalecimiento de habilidades necesarias para el desarrollo integral.

La investigación se enmarca dentro del nivel inicial, abarcando niños de 2 a 5 años, etapa en la que el juego ocupa un lugar central en su desarrollo. Se pretende analizar la relevancia de las estrategias lúdicas en la planificación pedagógica y su influencia en la adquisición de competencias fundamentales, tales como el razonamiento lógico, la creatividad, la autonomía y la identidad personal.

Desde una perspectiva psicopedagógica, se exploran los distintos tipos de juegos y su relación con el aprendizaje significativo, enfatizando la importancia del rol docente en la mediación de estas experiencias. Asimismo, se examinan las estrategias más adecuadas para la implementación de juegos en el aula, garantizando su integración en el currículo escolar y promoviendo un aprendizaje dinámico y motivador.

Este estudio se fundamenta en un enfoque teórico, basado en la revisión de literatura académica y en investigaciones previas que abordan el juego como herramienta educativa. A partir del análisis de diversas fuentes, se busca proporcionar un marco conceptual sólido que permita comprender el valor del juego en la educación inicial y su contribución al desarrollo integral del niño.

1.2- Planteamiento del Problema.

El juego ha sido reconocido como una actividad fundamental en el desarrollo infantil, ya que permite a los niños explorar el mundo, socializar y construir conocimientos de manera significativa (Vygotsky, 1978; Moyles, 2015). En el nivel inicial, el juego no solo representa una forma natural de expresión, sino que también se configura como un recurso pedagógico esencial para el aprendizaje. Sin embargo, en muchas instituciones educativas, su implementación dentro del aula se encuentra relegada o limitada a actividades recreativas, sin una planificación que le otorgue un valor didáctico y formativo (UNICEF & The LEGO Foundation, 2018).

Desde una perspectiva psicopedagógica, Piaget (1972) sostiene que el juego es una manifestación del pensamiento infantil y que, a través de él, los niños asimilan la realidad y

construyen su conocimiento. En este sentido, el juego no solo es una actividad lúdica, sino también un mecanismo que permite el desarrollo de la inteligencia, facilitando el paso de esquemas de acción más simples a estructuras mentales más complejas. Sin embargo, persiste el desafío de integrar el juego en la enseñanza sin desvirtuar su naturaleza espontánea y placentera.

Desde el enfoque sociocultural, Vygotsky (1978) resalta la importancia del rol docente como mediador en el juego, facilitando el acceso a niveles superiores de desarrollo mediante la interacción y la guía oportuna. Comprender cómo el docente puede acompañar el proceso lúdico sin imponer estructuras rígidas resulta clave para garantizar que el juego mantenga su esencia y, al mismo tiempo, promueva aprendizajes significativos.

Diversos estudios han demostrado que el aprendizaje se potencia cuando los niños participan en experiencias lúdicas estructuradas, que les permiten resolver problemas, experimentar y reflexionar sobre sus acciones (Bruner, 1983; Moyles, 2015). Sin embargo, el desafío radica en integrar estas propuestas dentro de la dinámica escolar respetando la espontaneidad inherente al juego infantil.

En este sentido, el presente estudio busca responder a la siguiente pregunta de investigación: **¿De qué manera el juego puede ser utilizado como posibilitador del aprendizaje en el nivel inicial sin perder su esencia lúdica?**

1.3- Objetivos

Objetivo General

Analizar el juego como posibilitador del aprendizaje en el nivel inicial desde una mirada psicopedagógica, identificando su impacto en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños, así como su integración en las prácticas pedagógicas.

Objetivos Específicos

1. Examinar el rol del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del nivel inicial.
2. Analizar el papel del docente como mediador en el uso del juego como herramienta de aprendizaje
3. Explorar la relación entre el juego y el desarrollo del pensamiento lógico, la creatividad y la socialización en la infancia.
4. Revisar enfoques teóricos y estudios previos que fundamenten la importancia del juego en la educación inicial.

1.4- Supuesto Básico

El presente estudio parte del supuesto de que el juego constituye una herramienta fundamental para facilitar el aprendizaje en el nivel inicial. Se sostiene que, cuando el juego es integrado de manera consciente y estructurada dentro de las prácticas pedagógicas, favorece no solo el disfrute y la motivación de los niños, sino también el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales esenciales para su formación.

Bajo esta premisa, se entiende que el juego impulsa la resolución de problemas, estimula el pensamiento lógico y fortalece la capacidad de razonamiento, al tiempo que fomenta la socialización con los pares. Por tanto, se considera que planificar e implementar propuestas lúdicas de manera intencionada permite transformar las dinámicas educativas, promoviendo la construcción de competencias fundamentales para el aprendizaje y la integración del niño en la vida escolar.

1.5- Fundamentación

El juego es una actividad central en la infancia y constituye un recurso pedagógico privilegiado para favorecer el aprendizaje en el nivel inicial. Lejos de ser una práctica meramente recreativa, diversos enfoques teóricos han demostrado que el juego es un mecanismo clave en la construcción del conocimiento, la socialización y el desarrollo emocional de los niños. No obstante, en muchas prácticas pedagógicas, su implementación continúa siendo subestimada o desvinculada de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje.

Desde la perspectiva psicopedagógica, el juego se entiende como una vía que permite articular el desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño. Tal como sostiene Piaget (1969), el juego posibilita la asimilación de la realidad y el despliegue del pensamiento simbólico, mientras que Vygotsky (2000) enfatiza su valor como promotor de aprendizajes en la Zona de Desarrollo Próximo. En el mismo sentido, Sarlé (2001) plantea que el juego debe ocupar un lugar central en la educación infantil, no solo como recurso de enseñanza, sino como medio para promover subjetividades y experiencias significativas. Estos aportes, integrados desde la psicopedagogía, evidencian la necesidad de repensar el juego en el aula más allá de su carácter recreativo.

La presente investigación se justifica en la necesidad de analizar y sistematizar los aportes teóricos vinculados al juego como posibilitador del aprendizaje, generando un marco conceptual que permita comprender su impacto en el desarrollo infantil. Desde el campo psicopedagógico, se busca aportar herramientas teóricas que orienten a los docentes en la planificación y aplicación del juego en el aula, asegurando que mantenga su esencia lúdica y, al mismo tiempo, potencie su valor educativo.

Además, esta fundamentación subraya la importancia de resignificar el rol del docente como mediador del juego, no solo en términos pedagógicos, sino también psicopedagógicos. La forma en que el educador estructura, acompaña y participa en las experiencias lúdicas impacta directamente en el desarrollo del pensamiento lógico, la creatividad y las habilidades socioemocionales de los niños. Por ello, resulta indispensable revisar los enfoques teóricos que respaldan la incorporación del juego en la enseñanza y reflexionar críticamente sobre su integración en el currículo escolar.

En definitiva, esta investigación no solo busca reafirmar el valor del juego como motor de aprendizajes significativos, sino también contribuir al campo de la psicopedagogía, ofreciendo un marco teórico que oriente su implementación adecuada en el nivel inicial y promueva el desarrollo integral de los niños.

2- Estado del Arte

La autora Ojea Quintana (2020), en su investigación titulada “Desarrollo cognitivo y emocional en infancia vulnerable y efectos de las prácticas musicales” realizada en Buenos Aires, se planteó como objetivo explorar los efectos de las prácticas musicales en el desarrollo cognitivo y emocional de niños que crecen en situación de vulnerabilidad social. Este trabajo tiene un diseño teórico de revisión bibliográfica. Los resultados de esta investigación evidencian que las prácticas musicales generan un impacto positivo en el desarrollo cognitivo y emocional de niños que crecen en contextos de vulnerabilidad social. A nivel cognitivo, se observaron mejoras en la atención, la memoria de trabajo, el lenguaje y las funciones ejecutivas, mientras que en el plano emocional se destacaron avances en la autoestima, la autorregulación y las habilidades sociales. Estos beneficios fueron particularmente notorios en experiencias colectivas, como las orquestas juveniles, que también promovieron el respeto, la confianza y el diálogo entre pares. Además, los programas revisados, implementados en diversas ciudades de América Latina y Europa, confirmaron que dichas prácticas pueden ser fácilmente aplicables y no requieren grandes recursos, lo que las convierte en herramientas valiosas para contextos educativos y sociales con recursos limitados.

En otra investigación llevada a cabo por Felipe (2020) “Educación para la conservación en el Nivel Inicial: una mirada a los niños” y realizado en la ciudad de Tres Arroyos, Tandil; planteándose los siguientes objetivos determinar los conocimientos que poseen sobre las aves acuáticas mediante el análisis de sus representaciones externas; y caracterizar los cambios en las representaciones externas referidas a las aves acuáticas como resultado de la implementación del programa Custodios del Territorio. Siendo un trabajo de tipo cuasi experimental. Los resultados de esta investigación demostraron que la implementación del programa enriqueció significativamente el conocimiento de los niños de nivel inicial sobre las aves acuáticas, permitiéndoles además situarlas dentro de un contexto ecosistémico. A través de actividades de indagación directa en su entorno, los niños no solo ampliaron sus saberes conceptuales, sino que también desarrollaron un vínculo más comprometido con el ambiente natural y social que los rodea. El análisis de las representaciones gráficas producidas por los niños evidenció un crecimiento en su capacidad de observación y comprensión ecológica. La investigación resalta, además, la necesidad de promover experiencias educativas auténticas y significativas desde la primera infancia, subrayando la importancia de integrar la interdisciplinariedad y la documentación pedagógica como herramientas clave para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo realizado por Carabajal y Micó (2021), titulado “Juegos corporales e interacción social entre niños y niñas de 5 años de edad en nivel inicial”, cuyo objetivo es

analizar la relación entre el juego corporal y la interacción social en niños y niñas de 5 años de nivel inicial en el Jardín estatal N°941 ubicado en el partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires, siendo esta es una investigación de tipo cualitativa. La investigación realizada en un jardín estatal del partido de La Matanza, analizó cómo el juego corporal influye en la interacción social de niños y niñas de 5 años. Los resultados evidenciaron que los juegos de persecución, ocultamiento y sostén, desarrollados en espacios abiertos como patios o parques, son los más elegidos por los niños, ya que promueven la expresión corporal, la imaginación y la construcción de vínculos. Estos juegos permiten a los niños canalizar miedos y emociones, favoreciendo la socialización espontánea y el reconocimiento del otro como cuerpo significativo. Se destacó también que, aunque los juegos libres son valorados, los juegos reglados brindan seguridad y estructura, siendo planificados e impulsados mayormente por los docentes. Las intervenciones pedagógicas resultan claves para garantizar la rotación de roles y evitar estereotipos de género. Además, se subraya que el cuerpo, como vehículo de comunicación y subjetividad, se vuelve central en el proceso de aprendizaje a través del juego, lo cual demanda de los adultos una actitud sensible que escuche, mire y contenga. La investigación concluye que el juego corporal es un recurso pedagógico valioso para favorecer el desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social en la educación inicial.

Brandenburg y Maidana Cornejo (2022) en su trabajo “El juego como herramienta educativa en la sala de 4 años de nivel inicial” se plantean como objetivo caracterizar el juego como herramienta educativa en los procesos de aprendizaje en la sala de 4 de nivel inicial. Este es un trabajo con un enfoque metodológico de tipo cualitativo, con un diseño de tipo no experimental y de alcance descriptivo. La investigación permitió caracterizar al juego como una herramienta educativa central en los procesos de aprendizaje de niños de sala de 4 años de nivel inicial, destacando su papel como posibilitador de la creatividad, la imaginación, la socialización y el desarrollo cognitivo y afectivo. Las entrevistas realizadas a docentes evidenciaron una mirada renovada sobre la enseñanza, donde el juego, en sus múltiples formas, corporal, tecnológico o simbólico, es incorporado en las planificaciones como estrategia principal para promover aprendizajes significativos. Además, se puso en valor la necesidad de adaptar las herramientas educativas al contexto histórico y social actual, priorizando metodologías activas por sobre las tradicionales. Se concluyó que el juego no solo facilita la adquisición de conocimientos y habilidades, sino que también potencia la motivación, la autonomía y la construcción compartida del saber, tanto en ámbitos escolares como en espacios psicopedagógicos.

Por otro lado, la investigación de Albici (2022), “El juego como estrategia para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el Nivel Inicial”, realizada en Jardines Privados de

Ramos Mejía, cuyo objetivo es estudiar el empleo de actividades lúdicas para el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos de entre 4 y 5 años de Jardines Privados de Ramos Mejía durante el ciclo lectivo 2021. Este es un trabajo cualitativo, exploratorio y descriptivo, con un corte temporal transversal. La investigación evidenció que las docentes del Nivel Inicial utilizan el juego como una estrategia pedagógica central, tanto para abordar contenidos curriculares como para fomentar prácticas sociales cotidianas. Se destacó la creatividad y flexibilidad en las propuestas lúdicas, ajustadas al contexto, a la edad de los niños y a su desarrollo cognitivo. Si bien muchas docentes demostraron conocimientos intuitivos sobre inteligencia emocional, se observó un desconocimiento conceptual más profundo, lo que sugiere la necesidad de una mayor formación en este aspecto. A pesar de ello, el juego emerge como una herramienta clave para desarrollar habilidades emocionales y sociales, ya que facilita la empatía, la expresión de emociones, la resolución de conflictos y el vínculo con los otros. Además, la participación activa del docente en el espacio lúdico resulta fundamental, tanto en su rol de mediador como en el acompañamiento del desarrollo integral de los niños. En síntesis, el estudio concluye que, aunque no exista una planificación sistemática en torno a la educación emocional, esta se trabaja diariamente de forma implícita a través del juego, consolidándose como un recurso esencial para el aprendizaje y la socialización en la primera infancia.

Arias, Barovero y Monjelat (2023), han realizado una investigación titulada “El juego en contextos vulnerables: un estudio en la segunda infancia”, realizado en Rosario, Santa Fe, en la cual se plantea como objetivo analizar el lugar que tiene el juego, como mediador del aprendizaje, en niños y niñas de 11 a 12 años que habitan contextos vulnerables. Este trabajo cuenta con un enfoque mixto, y es de tipo no probabilística, y exploratorio descriptivo. La investigación reveló que los niños y niñas atribuyen al juego un valor eminentemente social y reglado, destacando especialmente actividades deportivas y lúdicas vinculadas al recreo escolar. Reconocen que, a través del juego, aprenden principalmente a relacionarse, trabajar en equipo y fortalecer vínculos con otros. Si bien el juego motor y reglado predomina tanto dentro como fuera de la escuela, también se mencionó un uso importante de dispositivos electrónicos en el hogar. Llamativamente, no se evidenciaron diferencias de género en la elección de juegos, lo que contrasta con estudios previos. En cuanto al espacio físico, se priorizan ámbitos privados como la casa y la escuela, y el juego con pares fuera del entorno familiar es limitado por falta de alternativas recreativas en el barrio. Se destaca el rol de los materiales –desde lo tecnológico hasta elementos espontáneos como palos o partes del cuerpo– como mediadores del juego que estimulan la creatividad y el aprendizaje. Aunque los dispositivos electrónicos están presentes, los niños prefieren actividades motrices al definir a qué juegan realmente. Esta contradicción sugiere una mirada más amplia del juego

infantil. Finalmente, el estudio concluye que existe una notable ausencia de espacios lúdicos públicos accesibles, y resalta la necesidad urgente de promover políticas y entornos recreativos comunitarios que acompañen el desarrollo integral y la socialización infantil.

Por otro lado, Cueva Ramírez (2024), en su trabajo titulado “La evaluación formativa y el aprendizaje en el nivel inicial de la Institución Educativa Inmaculada Corazón, Végueta”, llevado a cabo en Perú, y cuyo objetivo es establecer la relación entre la evaluación formativa y el aprendizaje en el nivel inicial de la Institución Educativa Inmaculada Corazón, Végueta. Este es un trabajo de campo con un diseño cuantitativo, descriptivo. Los resultados de este estudio revelan una fuerte vinculación entre la implementación de la evaluación formativa y el aprendizaje en el nivel inicial, particularmente en la Institución Educativa Inmaculado Corazón de Végueta. Se evidenció que componentes claves como la retroalimentación y la información continua, cuando son aplicados de forma constante, contribuyen significativamente al progreso de los aprendizajes. Del mismo modo, la regulación de la enseñanza dentro de este enfoque evaluativo mostró una relación positiva con el desarrollo de los estudiantes, lo que confirma la eficacia de estas prácticas para fortalecer el proceso educativo desde los primeros años.

Campero (2024), en tu investigación “El juego como estrategia didáctica y el aprendizaje significativo de alumnos de 1° grado de la escuela Pablo Haimés de la ciudad de Concepción Tucumán” cuyo objetivo es describir el juego como estrategia didáctica y facilitador de aprendizajes significativos en alumnos de 1° grado de la escuela Pablo Haimés de la ciudad de Concepción – Tucumán. Este es un estudio cualitativo con perspectiva interpretativa. A partir de la investigación realizada en la Escuela Pablo Haimés de Concepción, Tucumán, se concluye que el juego, cuando es utilizado de manera consciente y planificada, actúa como una estrategia didáctica altamente efectiva para facilitar aprendizajes significativos en alumnos de primer grado. Los resultados evidencian que el juego permite una mayor motivación, adaptabilidad y conexión con los contenidos, al mismo tiempo que ofrece a los docentes herramientas para evaluar y ajustar sus prácticas según las particularidades de cada grupo. Asimismo, se resalta su valor en el desarrollo integral del niño, favoreciendo no solo aspectos cognitivos, sino también sociales, emocionales y afectivos. Las docentes participantes destacaron que el juego enriquece tanto la enseñanza como el conocimiento profundo de sus alumnos, permitiendo identificar intereses, conflictos y fortalezas, lo cual potencia intervenciones más pertinentes desde la psicopedagogía. De este modo, la investigación sostiene que incluir el juego en el aula no solo mejora el rendimiento académico, sino que transforma la dinámica educativa tradicional, promoviendo un aprendizaje más creativo, autónomo y emocionalmente significativo.

Por otro lado, Cancinos (2024), en su trabajo “El rol del psicopedagogo/a como promotor de juego en un jardín maternal de la Provincia de Buenos Aires”, se ha planteado como objetivo desarrollar propuestas psicopedagógicas que aporten estrategias que convoquen a la actividad lúdica en la primera infancia, y siendo un trabajo de enfoque cualitativo. En esta investigación, desarrollada en un jardín maternal de la Provincia de Buenos Aires, se evidenció que la implementación de propuestas psicopedagógicas orientadas al juego tuvo un impacto positivo en la participación de niños y niñas en actividades lúdicas. A partir de una intervención centrada en el diseño de escenarios de juego que involucraran tanto a docentes como a familias, se logró fortalecer la convocatoria al juego y propiciar un mayor involucramiento afectivo y corporal. Se destacó especialmente el rol del psicopedagogo como promotor del juego en la primera infancia, generando espacios que articulan lo simbólico, el sostén emocional y la interacción entre adultos y niños. Asimismo, se concluyó que el acompañamiento al docente, a través de la reflexión y la orientación profesional, resultó clave para repensar las prácticas y enriquecer las propuestas. En un contexto atravesado por la inmediatez digital, el trabajo remarca la necesidad de devolverle centralidad al juego como vía para despertar el deseo de aprender y el desarrollo integral infantil. El proyecto, lejos de ser solo una planificación teórica, se presentó como un dispositivo transformador de la práctica cotidiana, posicionando a la psicopedagogía como una disciplina capaz de intervenir activamente en las problemáticas contemporáneas del nivel inicial.

Los autores Mendoza Armas y Vargas Caicedo (2025), en su trabajo “Impacto de la educación emocional en el desarrollo cognitivo, social y físico de los niños en su primera infancia: un estudio cuasi experimental del Centro Infantil Alejandro Dumas”, con el objetivo de analizar el impacto de la educación emocional en el desarrollo cognitivo, social y físico de niños en su primera infancia, por lo que este trabajo es una investigación de tipo cuasi-experimental realizado en el Centro Infantil Alejandro Dumas. La investigación realizada en el Centro Infantil “Alejandro Dumas” evidenció que los niños de primera infancia presentan niveles normales de educación emocional, acompañados de adecuadas habilidades cognitivas e interacciones sociales positivas. A su vez, se identificó una correlación favorable entre el fortalecimiento de la inteligencia emocional y el desarrollo físico, destacando cómo el trabajo sobre las emociones favorece la autonomía y el bienestar infantil. Estos hallazgos refuerzan la importancia de integrar estrategias de educación emocional en el nivel inicial como base fundamental para el desarrollo integral de los niños, subrayando su impacto tanto en el crecimiento afectivo como en el cognitivo y social.

3- Marco Teórico

3.1- El juego en el desarrollo infantil

El juego es una actividad inherente a la infancia y constituye una herramienta pedagógica fundamental en el desarrollo del niño. Según Moyles (2005), el juego no es un simple pasatiempo, sino un proceso esencial que facilita aprendizajes profundos y duraderos, permitiendo a los niños experimentar, crear y construir su conocimiento de manera significativa.

Desde una perspectiva evolutiva, Piaget (1969) sostiene que el juego representa una manifestación del pensamiento infantil, a través de la cual los niños asimilan y acomodan la realidad, fortaleciendo sus estructuras cognitivas. Especialmente el juego simbólico, según el autor, permite representar situaciones de la vida cotidiana, promoviendo el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales. El autor sostiene que el juego es una manifestación del pensamiento infantil y un medio por el cual los niños asimilan la realidad y construyen su conocimiento. Según Piaget, el juego simbólico permite a los niños representar situaciones de la vida cotidiana, facilitando la internalización de normas y valores sociales (Piaget, 1972).

Complementariamente, Vygotsky (1978) destaca que el juego no solo refleja las capacidades actuales del niño, sino que, a través de la interacción social, impulsa el desarrollo de funciones psicológicas superiores. Para este autor, el juego es un espacio donde se crea la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), lo que posibilita aprendizajes que, de otra manera, aún no estarían al alcance del niño actuando de manera individual.

Desde una mirada psicopedagógica, Paín (1992), entiende el juego como una actividad estructurante del sujeto, ya que a través de él los niños despliegan la simbolización, la creatividad y el aprendizaje de reglas, articulando sus dimensiones cognitivas, afectivas y sociales. En esta línea, el docente, junto con el psicopedagogo, tiene la función de sostener y mediar el espacio lúdico, creando un ambiente donde los niños puedan desplegar iniciativas y experimentar el lenguaje del juego, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos.

Rodríguez (2025), psicólogo y divulgador científico, argumenta que el juego libre y desestructurado es esencial para el desarrollo saludable de los niños. Rodríguez critica la tendencia actual de estructurar en exceso la infancia, limitando las oportunidades de juego espontáneo, lo que puede afectar negativamente la creatividad y la empatía de los niños.

Asimismo, la Fundación LEGO y UNICEF (2018), destacan que el aprendizaje a través del juego permite a los niños desarrollar habilidades fundamentales como la resolución de problemas, la colaboración y la comunicación. Estas organizaciones abogan por la

integración del juego en los currículos educativos como una estrategia efectiva para promover el aprendizaje significativo y el bienestar infantil.

El juego en la educación inicial no solo es una actividad placentera, sino una herramienta educativa poderosa que, cuando se integra adecuadamente en las prácticas pedagógicas, potencia el desarrollo integral del niño y enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2 – El juego como herramienta pedagógica

El juego ha sido reconocido como una herramienta pedagógica fundamental en la educación inicial, ya que permite a los niños explorar, experimentar y construir conocimientos de manera activa y significativa. Según Gallardo López y Gallardo Vázquez (2018), el juego es una forma de interacción con la realidad que, al ser intrínsecamente placentera, facilita el aprendizaje y el desarrollo integral del niño. Esta perspectiva resalta la importancia de incorporar el juego en las prácticas educativas para fomentar un aprendizaje más efectivo y motivador.

Diversos estudios han demostrado que el juego en el entorno escolar no solo promueve el desarrollo cognitivo, sino que también fortalece habilidades sociales y emocionales. Por ejemplo, el informe de UNICEF y la Fundación LEGO (2018) destaca que el aprendizaje a través del juego permite a los niños desarrollar habilidades esenciales como la resolución de problemas, la colaboración y la creatividad, preparándolos para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo integral y el éxito futuro de los niños en diversos contextos.

Además, la implementación de estrategias lúdicas en el aula contribuye a crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo y equitativo. Según el Ministerio de Educación de Colombia (2013), el juego en la educación inicial favorece la participación activa de todos los niños, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje, y promoviendo la equidad en el acceso al conocimiento. Este enfoque permite atender la diversidad en el aula y garantizar que cada niño tenga la oportunidad de desarrollar su potencial al máximo.

En este sentido, es esencial que los docentes reconozcan el valor del juego como una estrategia pedagógica efectiva y lo integren de manera planificada en sus prácticas educativas. Al hacerlo, se potencia el aprendizaje significativo y se contribuye al desarrollo integral de los niños en la educación inicial.

El juego desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños, abarcando dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y físicas. Según la Fundación LEGO y UNICEF (2018), el juego es una actividad esencial que permite a los niños explorar,

experimentar y comprender el mundo que les rodea, facilitando así su aprendizaje y desarrollo. A través del juego, los niños desarrollan habilidades cognitivas como la resolución de problemas, la memoria y la atención, al tiempo que fortalecen su creatividad y pensamiento crítico.

Desde una perspectiva emocional, el juego ofrece a los niños la oportunidad de expresar sus sentimientos, manejar el estrés y desarrollar la resiliencia. La interacción lúdica con sus pares y adultos fomenta la empatía, la cooperación y la comprensión de las normas sociales, aspectos cruciales para su integración en la sociedad (Ginsburg, 2007).

En el ámbito físico, el juego activo contribuye al desarrollo de habilidades motoras gruesas y finas, mejora la coordinación y promueve hábitos de vida saludables. Además, el juego simbólico y de roles permite a los niños ensayar diferentes situaciones de la vida real, facilitando la adquisición de competencias sociales y culturales (Chamorro, 2010).

Es importante destacar que el juego no solo es beneficioso para el desarrollo individual de los niños, sino que también fortalece los vínculos afectivos con sus cuidadores y educadores. La participación activa de los adultos en las actividades lúdicas proporciona un entorno seguro y enriquecedor que potencia el aprendizaje y el bienestar infantil (Ministerio de Educación de Colombia, 2014).

Como expresan los autores, el juego es una herramienta pedagógica invaluable que, cuando se integra de manera efectiva en las prácticas educativas, promueve el desarrollo integral de los niños y sienta las bases para un aprendizaje significativo y duradero.

3.3- Tipos de juego y su influencia en el aprendizaje

El juego es una actividad esencial en la infancia, desempeñando un papel crucial en el desarrollo integral de los niños. Diversos estudios han identificado y clasificado los tipos de juego, destacando su impacto en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. El juego adopta múltiples formas durante el desarrollo infantil, y cada una de ellas tiene un impacto particular en los procesos de aprendizaje. Según Piaget (1969), el juego evoluciona a través de tres grandes etapas: el juego de ejercicio, el juego simbólico y el juego de reglas. Cada tipo de juego corresponde a una fase del desarrollo cognitivo y cumple funciones específicas en la construcción del conocimiento.

En los primeros años, el juego de ejercicio predomina y se manifiesta a través de repeticiones motoras simples que permiten al niño conocer su cuerpo y su entorno inmediato. Posteriormente, el juego simbólico adquiere relevancia, ya que, a través de la representación y la imaginación, el niño comienza a internalizar normas sociales y a ensayar situaciones de la vida real (Piaget, 1969). Finalmente, hacia la etapa escolar, surge el juego de reglas, donde

se incorporan normas explícitas que fomentan la cooperación, la negociación y el respeto por las pautas comunes.

Por su parte, Parten (1932) propone una clasificación social del juego basada en el grado de interacción entre los niños: juego solitario, juego paralelo, juego asociativo y juego cooperativo. A medida que los niños maduran, transitan desde juegos individuales hacia dinámicas grupales más complejas, lo que fortalece habilidades sociales esenciales como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

Además, Brougère (2005) destaca que el juego no puede entenderse solo como actividad libre o estructurada, sino que ambos tipos de experiencias tienen un rol crucial en el aprendizaje. El juego libre favorece la creatividad y la autonomía, mientras que el juego dirigido permite intencionar aprendizajes específicos, integrando conceptos y habilidades de manera contextualizada.

Uno de los tipos fundamentales es el juego funcional, que aparece en los primeros años de vida y se caracteriza por la repetición de acciones simples, como agitar un sonajero. Este tipo de juego permite a los niños explorar su entorno y desarrollar habilidades motoras básicas. A medida que crecen, los niños participan en juegos simbólicos, donde utilizan objetos para representar otros y simulan situaciones de la vida real, como jugar a la casita o ser médicos. Este tipo de juego fomenta la imaginación, el lenguaje y la comprensión de roles sociales. (IE Educación, s.f.)

La influencia de estos tipos de juego en el aprendizaje es significativa. A través del juego, los niños desarrollan habilidades esenciales para su desarrollo académico y personal. Por ejemplo, el juego simbólico mejora la capacidad de narración y comprensión lectora, mientras que el juego de reglas fortalece las habilidades matemáticas y de resolución de problemas (Area44, s.f.). Además, el juego en grupo fomenta la empatía, la comunicación y la colaboración, habilidades fundamentales en el entorno escolar y social.

3.4- El rol del docente como mediador en el juego

El juego, entendido como herramienta educativa, alcanza su máximo potencial cuando el docente actúa como un mediador intencionado que acompaña y enriquece las experiencias lúdicas. Según Moyles (2015), el rol del educador no es dirigir el juego, sino crear las condiciones necesarias para que el niño explore, construya aprendizajes significativos y amplíe sus capacidades cognitivas, sociales y emocionales a través de la actividad lúdica.

El juego, como recurso educativo, requiere la participación activa y consciente del docente para que se transforme en una verdadera herramienta de aprendizaje. Lejos de adoptar un rol pasivo, el educador actúa como mediador entre la experiencia lúdica y los

contenidos pedagógicos, respetando la esencia espontánea del juego, pero orientándolo hacia propósitos educativos (Siraj-Blatchford y Sylva, 2004).

Según Vygotsky (1978), el adulto cumple una función esencial al intervenir de manera estratégica en el juego del niño, ayudándolo a alcanzar niveles de desarrollo que no podría lograr por sí mismo. Esta intervención no debe ser directiva, sino sensible y ajustada al momento y a las necesidades del niño, creando lo que el autor denomina la Zona de Desarrollo Próximo.

Desde una mirada psicopedagógica situada, Marina Müller (2008), plantea que el juego constituye una escena de encuentro donde circulan el deseo, la subjetividad y el conocimiento, habilitando al niño a expresar tanto sus posibilidades como sus conflictos. En este marco, el docente y el psicopedagogo no solo median el juego, sino que lo sostienen simbólicamente, habitándolo con una actitud de escucha, respeto y sensibilidad hacia las iniciativas infantiles. Esta postura implica correrse de una perspectiva centrada en el adulto y reconocer al niño como sujeto activo en la construcción de sus aprendizajes.

En sintonía, Skliar (2002) destaca que mediar en el juego no debe entenderse como controlar o anticipar las acciones de los niños, sino como crear condiciones éticas y estéticas para que el juego sea posible. El docente, desde esta perspectiva, es un testigo comprometido que legitima las voces infantiles, reconoce su potencia expresiva y promueve un diálogo lúdico que da lugar a múltiples sentidos.

Desde otra perspectiva, Moyles (2005) sostiene que el docente, como mediador del juego, debe observar atentamente las interacciones de los niños para ofrecer estímulos, preguntas o materiales que enriquezcan sus experiencias. Así, el rol docente no consiste en dirigir el juego, sino en acompañarlo y potenciarlo, respetando la iniciativa infantil y favoreciendo la construcción activa del conocimiento.

Asimismo, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2012) subraya que el educador debe planificar ambientes y propuestas que fomenten el juego libre y el juego organizado, asegurando que ambos espacios promuevan aprendizajes significativos y el desarrollo integral de los niños.

En síntesis, el rol del docente como mediador en el juego es clave para articular placer y aprendizaje, favoreciendo un entorno educativo que respeta la naturaleza lúdica del niño y, al mismo tiempo, enriquece sus trayectorias formativas.

3.5- El aprendizaje significativo a través del juego

Según Ausubel (1968), el aprendizaje significativo se produce cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustancial con las estructuras cognitivas previas del alumno, facilitando una comprensión profunda y duradera. En este sentido, el juego se convierte en una herramienta privilegiada en la educación inicial, ya que permite a los niños integrar nuevas experiencias, emociones y saberes a partir de actividades que despiertan su interés y compromiso activo. A través de la interacción lúdica, los niños no solo adquieren información, sino que reorganizan y amplían su conocimiento de manera significativa.

Desde una perspectiva neuroeducativa, se ha evidenciado que el juego estimula la actividad cerebral, fortaleciendo las conexiones neuronales que intervienen en procesos de inteligencia, bienestar y aprendizaje. Esto se traduce en una mayor capacidad para resolver problemas, adaptarse a nuevas situaciones y colaborar con otros (Instituto Aprende Más, 2022).

Además, La autora Luna (2023), expresa que el juego permite a los niños experimentar situaciones de la vida real de manera segura y controlada, lo que les ayuda a comprender y asimilar conceptos abstractos de forma más efectiva. Esta metodología no solo facilita la adquisición de conocimientos académicos, sino que también promueve el desarrollo de habilidades prácticas y la autonomía en el aprendizaje.

Es importante destacar que el aprendizaje significativo a través del juego no se limita a actividades estructuradas; también incluye el juego libre y espontáneo, donde los niños exploran, experimentan y construyen su propio conocimiento. Este tipo de juego fomenta la creatividad, la imaginación y la capacidad de tomar decisiones, aspectos cruciales para el desarrollo personal y académico (Castelló, 2024).

Como lo van mencionando los autores, el juego en la educación inicial no solo es una fuente de entretenimiento, sino una estrategia pedagógica poderosa que, cuando se integra adecuadamente en el currículo, potencia el aprendizaje significativo y contribuye al desarrollo integral de los niños.

3.6- Juego, creatividad y pensamiento lógico

El juego constituye una herramienta privilegiada para el desarrollo de la creatividad y el pensamiento lógico en la infancia. De acuerdo con Moyles (2015), el juego ofrece a los niños oportunidades únicas para explorar nuevas ideas, construir significados y resolver problemas de manera flexible, promoviendo procesos mentales superiores fundamentales para su formación.

Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1995) sostiene que el juego permite la separación entre el pensamiento y los objetos concretos, lo cual facilita el surgimiento del pensamiento abstracto y lógico. En su teoría, el autor destaca que el juego simbólico es un motor para el desarrollo de funciones psicológicas superiores, como la planificación, la memoria y la autorregulación.

A su vez, Román-Santana, Martínez-Alonzo y De La Cruz-Mena (2024) argumentan que la implementación de estrategias lúdicas planificadas en la educación inicial fortalece competencias específicas relacionadas con el pensamiento lógico, crítico y creativo. Actividades como la resolución de rompecabezas, juegos de construcción y juegos de reglas fomentan habilidades de razonamiento, análisis y flexibilidad cognitiva.

Asimismo, estudios recientes subrayan que los juegos que implican patrones, clasificaciones y ordenaciones son esenciales para estimular las habilidades lógico-matemáticas en edades tempranas, proporcionando una base sólida para aprendizajes posteriores más complejos (Centro Educativo Siglo XXI, 2025).

En el campo de la psicopedagogía, Paín (1993) subraya que el juego no sólo potencia funciones cognitivas, sino que habilita a los niños a organizar sentidos, articular emociones y desplegar operaciones mentales desde una escena lúdica que los compromete activamente. De este modo, pensar y crear a través del juego no se limita a la ejecución de destrezas, sino que implica también un posicionamiento subjetivo frente al conocimiento, en el que el niño se constituye como protagonista de su propio aprendizaje.

Además, según Castorina (2009), la construcción del pensamiento lógico en la infancia está íntimamente ligada a las interacciones sociales y al intercambio simbólico con los pares y adultos. En este marco, el juego se configura como un escenario propicio para el desarrollo del pensamiento operatorio a través del ensayo, el error, la exploración compartida y el diálogo con los otros.

En síntesis, el juego no solo constituye un medio de expresión y disfrute, sino que representa una estrategia pedagógica central para la promoción del pensamiento lógico, la creatividad y la resolución autónoma de problemas en los niños.

3.7- Importancia de la planificación de propuestas lúdicas en el nivel inicial

La planificación de propuestas lúdicas en la educación inicial es esencial para garantizar experiencias de aprendizaje significativas y coherentes con el desarrollo integral de los niños. Según el Programa Curricular de Educación Inicial, planificar implica "imaginar y diseñar procesos para que los niños aprendan", lo que permite organizar intencionalmente

las actividades educativas en función de los intereses y necesidades del grupo (SITEAL-UNESCO, 2016, p. 16).

Una planificación adecuada de actividades lúdicas permite a los docentes estructurar el ambiente de aprendizaje de manera que fomente la exploración, la creatividad y la interacción social. Las actividades lúdicas ofrecen un entorno estimulante que facilita el aprendizaje a través de la experimentación y la colaboración, promoviendo habilidades esenciales como la resolución de problemas y el pensamiento crítico (Figueroa Muñiz, Delgado Parrales, Nieto Gómez y López Villafuerte, 2024)

Dentro del campo psicopedagógico, Müller (2008), sostiene que la planificación del juego en el nivel inicial debe partir del reconocimiento de los saberes previos de los niños y de su expresión subjetiva. Esto implica que el educador diseñe propuestas que logren equilibrar lo espontáneo con lo intencional, generando un espacio donde el niño pueda apropiarse del conocimiento desde un lugar activo y placentero. La planificación lúdica, de este modo, se convierte en una mediación que respeta la esencia del juego y, al mismo tiempo, potencia su valor educativo.

Por su parte, Camilloni (2007) advierte que una propuesta didáctica, para ser significativa, debe contemplar no sólo los contenidos, sino también la forma en que éstos se presentan, el modo en que se interviene y la sensibilidad del docente para leer las necesidades del grupo. En el caso del nivel inicial, esto implica planificar juegos que permitan a los niños explorar distintos modos de vincularse con el entorno, con sus pares y consigo mismos.

En este sentido, la planificación de propuestas lúdicas no puede ser reducida a una secuencia de actividades: debe constituirse como una práctica reflexiva, flexible y situada, capaz de habilitar experiencias que integren lo afectivo, lo cognitivo y lo corporal. El diseño de estos espacios lúdicos debe contemplar también la diversidad, los intereses y los contextos culturales de los niños, favoreciendo así la inclusión y el desarrollo integral desde una perspectiva holística del aprendizaje.

4- Método

Este estudio se enmarca dentro de una investigación exploratoria, cuyo propósito es comprender el papel del juego como posibilitador del aprendizaje en el nivel inicial desde una perspectiva teórica. Para ello, se ha optado por una revisión bibliográfica exhaustiva, recurriendo a fuentes secundarias, tales como libros académicos, artículos científicos y documentos institucionales, así como fuentes terciarias como sitios web especializados y bases de datos reconocidas en el campo de la educación y la psicopedagogía.

Este enfoque metodológico es coherente con lo planteado por Hernández Sampieri et al. (2014), quienes sostienen que las investigaciones exploratorias permiten aproximarse a fenómenos poco abordados o con escasa sistematización, a partir del análisis crítico de información ya disponible. La revisión bibliográfica, en este marco, resulta una estrategia válida para identificar tendencias teóricas, establecer categorías de análisis y construir un marco conceptual sólido, sin necesidad de intervención directa en el campo.

El proceso de recopilación de información se ha basado en el uso de palabras clave como juego, aprendizaje, educación inicial, psicopedagogía, desarrollo cognitivo, propuesta lúdica, entre otras. Estas categorías permitieron delimitar el corpus documental y organizar los hallazgos en función de los objetivos propuestos por la investigación.

4.1- Fuentes de acceso a la información:

La fuente de acceso a la información utilizada ha sido principalmente secundaria y terciaria, debido a que se recopilaron y analizaron textos previos sobre la importancia del juego en la educación inicial y su impacto en el desarrollo cognitivo y social de los niños. Para ello, se accedió a fuentes bibliográficas tradicionales como libros y artículos académicos, así como a recursos digitales, que proporcionan una perspectiva más actualizada sobre el tema. Asimismo, durante las prácticas profesionales, se recogió información de campo que permitió observar la aplicación práctica de las teorías investigadas en contextos reales de enseñanza.

4.2- Categoría de análisis:

Las categorías de análisis han sido definidas con base en criterios tales como:

- **Zona geográfica:** Se han considerado principalmente fuentes que provienen de contextos educativos de habla hispana, enfocándose en la educación inicial en Latinoamérica y España.

- **Área lingüística:** El análisis se ha centrado en textos escritos en español, con algunas referencias a trabajos clave en inglés, debido a la relevancia de autores internacionales en el campo del juego y la educación.
- **Período histórico:** Los textos revisados abarcan desde la teoría clásica sobre el juego en la psicopedagogía, representada por autores como Piaget y Vygotsky, hasta investigaciones más recientes que examinan la evolución del concepto de juego en la educación infantil.

4.3- Términos o palabras claves:

En cuanto a los términos clave utilizados en esta investigación, se destacan los siguientes:

- **Juego**
- **Aprendizaje en el nivel inicial**
- **Desarrollo cognitivo**
- **Resolución de problemas**
- **Creatividad y socialización**

5- Resultados

5.1. El rol del juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Objetivo específico 1)

La revisión teórica y los antecedentes permiten establecer que el juego opera como una condición y un medio del aprender en el nivel inicial. En las fuentes analizadas se observa que el juego favorece la exploración activa, la simbolización y la construcción de significados, integrando dimensiones cognitivas, sociales, emocionales y corporales. Se identifica que el juego de ejercicio, el simbólico y el de reglas se articulan con distintas necesidades de desarrollo y, cuando se integran a propuestas planificadas, potencian aprendizajes profundos y transferibles. La evidencia recogida en el estado del arte muestra, además, que las experiencias lúdicas estructuradas y con intencionalidad didáctica incrementan la motivación, sostienen la atención y habilitan la resolución de problemas en situaciones reales de aula. En síntesis, el juego no se reduce a entretenimiento: organiza el aprender y constituye una vía privilegiada para la construcción del conocimiento en la primera infancia.

El juego constituye una condición fundamental del aprender en el nivel inicial, ya que organiza la experiencia, habilita la exploración y sostiene la construcción de significados con sentido para la infancia. Desde una perspectiva evolutiva, Piaget (1972) señala que el juego es una manifestación del pensamiento infantil que permite a los niños asimilar la realidad y construir su conocimiento. De esta manera, a través de los distintos tipos de juego –funcional, simbólico y de reglas– los niños transitan de esquemas simples de acción hacia estructuras cognitivas más complejas.

Complementariamente, Vygotsky (1978) destaca que el juego es un escenario privilegiado de interacción social, donde el rol del adulto resulta clave para generar la Zona de Desarrollo Próximo. En este marco, el juego se convierte en un espacio de mediación que impulsa aprendizajes que el niño, de manera individual, aún no podría alcanzar. Este enfoque sociocultural permite comprender que el juego no es accesorio a la enseñanza, sino un medio privilegiado de aprender con otros.

Autores contemporáneos, como Moyles (2015), sostienen que la inclusión del juego en la escuela posibilita aprendizajes más profundos y duraderos, dado que promueve la motivación, la atención y la implicación activa de los niños. Según la autora, cuando el docente planifica propuestas lúdicas con intencionalidad pedagógica, el juego se transforma en un motor del conocimiento y no en un mero entretenimiento. UNICEF y The LEGO Foundation (2018) refuerzan esta idea al señalar que el juego escolar fomenta habilidades esenciales para el siglo XXI, como la colaboración, la creatividad y la resolución de problemas.

La psicopedagogía también aporta una mirada significativa en este campo. Paín (1993) entiende el juego como una actividad que articula lo cognitivo, lo afectivo y lo vincular, permitiendo a los niños organizar sentidos y desplegar operaciones mentales dentro de una escena lúdica que los involucra activamente. En esa misma línea, Müller (2008) plantea que la planificación lúdica que equilibra lo espontáneo con lo intencional potencia los aprendizajes significativos, siempre que se parta de los saberes previos y de la expresión subjetiva de los niños. Para Camilloni (2007), el valor didáctico del juego radica en que este obliga al docente a pensar en materiales, consignas y formas de intervención que respondan a las necesidades del grupo.

El desarrollo integral del niño a través del juego ha sido también abordado desde la neuroeducación y la psicopedagogía contemporánea. Diversos estudios demuestran que la actividad lúdica activa simultáneamente áreas cerebrales vinculadas a la emoción, la memoria y la atención, lo que favorece aprendizajes duraderos y significativos. En esta línea, Marina Müller (2008) sostiene que el juego permite una integración armónica entre la dimensión cognitiva y la afectiva, generando experiencias de aprendizaje que no solo construyen conocimiento, sino también identidad y autoestima. De manera complementaria, Paín (1993) enfatiza que el jugar posibilita la elaboración simbólica de conflictos, funcionando como un espacio de reorganización psíquica y subjetiva que da sentido al aprender. Esta articulación entre lo emocional, lo simbólico y lo cognitivo reafirma el valor del juego como estrategia educativa integral y no fragmentaria.

Los antecedentes recientes corroboran estas perspectivas teóricas. Por ejemplo, Carabajal y Micó (2021) evidenciaron que los juegos corporales favorecen la socialización espontánea y la construcción de vínculos entre los niños, mientras que Brandenburg y Maidana Cornejo (2022) concluyeron que el juego en la sala de 4 años actúa como herramienta central para la creatividad, la imaginación y el desarrollo cognitivo y afectivo. Asimismo, Albici (2022) mostró que el juego contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional al permitir la expresión de emociones y la resolución de conflictos. En contextos vulnerables, la investigación de Arias, Barovero y Monjelat (2023) señaló que el juego cumple un papel mediador del aprendizaje y la pertenencia social, aunque muchas veces la escuela debe compensar la ausencia de espacios lúdicos comunitarios.

Finalmente, Cueva Ramírez (2024) observó que cuando se articulan recursos lúdicos con evaluación formativa se generan avances en la autorregulación del aprendizaje y en los logros académicos. En la misma dirección, Cancinos (2024) demostró que la intervención psicopedagógica centrada en el diseño de escenarios de juego promueve la participación de niños y familias, fortaleciendo la construcción de experiencias educativas significativas.

En síntesis, la revisión de fuentes teóricas y empíricas muestra que el juego organiza los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación inicial porque integra dimensiones cognitivas, socioemocionales y vinculares. Al mismo tiempo, transforma la práctica docente en una intervención planificada y sensible, donde la escena lúdica se convierte en un verdadero dispositivo pedagógico para aprendizajes inclusivos, duraderos y con sentido.

Asimismo, los resultados revisados permiten advertir la influencia del contexto social y cultural en la manera en que los niños juegan y aprenden. En comunidades urbanas y rurales con diferentes disponibilidades de tiempo, espacio y recursos, el juego adopta formas diversas que reflejan las condiciones materiales y simbólicas del entorno. Desde esta perspectiva, el juego no solo cumple una función pedagógica, sino también socializadora y resiliente: constituye un medio para procesar experiencias, construir vínculos y encontrar placer en el aprendizaje. En contextos de desigualdad, la escuela se posiciona como un agente compensador, capaz de garantizar el derecho al juego y de ofrecer experiencias lúdicas que fortalezcan la equidad educativa. En consecuencia, integrar el juego en el nivel inicial no solo potencia el desarrollo cognitivo y afectivo, sino que también promueve inclusión, bienestar y justicia educativa.

5.2. El papel del docente como mediador del juego (Objetivo específico 2)

El análisis teórico y los antecedentes permiten afirmar que la mediación del docente en el juego es decisiva para transformar una actividad espontánea en una experiencia pedagógica significativa. Para Vygotsky (1978), la intervención adulta posibilita que los niños alcancen aprendizajes que no lograrían en solitario, al ampliar su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esta idea se complementa con lo señalado por Siraj-Blatchford y Sylva (2004), quienes destacan que mediar no es dirigir, sino acompañar el juego con intervenciones oportunas, sensibles y ajustadas al momento, sin anular la iniciativa infantil.

Desde una perspectiva psicopedagógica, Paín (1993) entiende que el juego tramita dimensiones cognitivas, emocionales y vinculares, de modo que el rol del adulto consiste en sostener esa escena simbólica donde el niño organiza sentidos y despliega operaciones mentales. En esa misma línea, Müller (2008) subraya que la mediación implica reconocer la subjetividad infantil y equilibrar lo espontáneo con lo intencional, evitando una visión centrada únicamente en la acción del adulto.

En el plano didáctico, Moyles (2015) sostiene que el docente debe crear ambientes lúdicos ricos en materiales abiertos, consignas flexibles y tiempos amplios que permitan explorar, construir y acordar reglas. A ello se suma la importancia de diseñar propuestas que fomenten la rotación de roles y prevengan estereotipos de género, además de generar

preguntas y devoluciones que estimulen la reflexión sin clausurar el sentido lúdico (Camilloni, 2007; Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2012).

La mediación docente, desde una mirada psicopedagógica, implica reconocer que cada intervención lúdica se convierte en un espacio de observación diagnóstica y de acompañamiento del proceso de aprendizaje. El juego ofrece al docente y al psicopedagogo una oportunidad privilegiada para identificar las estrategias cognitivas, las emociones y los modos de vinculación que cada niño pone en juego al aprender. Según Paín (1993), la escena lúdica permite acceder a la organización simbólica del pensamiento infantil, mientras que Müller (2008) señala que la mediación adecuada transforma el juego en un dispositivo de lectura del sujeto, capaz de orientar futuras intervenciones pedagógicas. Así, el docente no solo acompaña el juego, sino que interpreta los movimientos del niño como manifestaciones de su desarrollo, sus intereses y sus modos de aprender.

Los estudios recientes confirman estas perspectivas. Carabajal y Micó (2021) mostraron que, en juegos corporales de niños de cinco años, la mediación docente al organizar espacios abiertos y rotar roles potencia la cooperación, la imaginación y la interacción social. En salas de cuatro, Brandenburg y Maidana Cornejo (2022) hallaron que el juego planificado por los docentes favorece la motivación, regula la conducta durante la actividad y fortalece la construcción compartida de saberes. Asimismo, en primer grado, Campero (2024) observó que la integración consciente del juego en secuencias didácticas produce aprendizajes más significativos y mejor adaptados a las particularidades del grupo.

Otros antecedentes muestran que la mediación se vuelve más eficaz cuando se articula con estrategias de evaluación formativa, pues la retroalimentación y el seguimiento permiten ajustar la enseñanza y sostener los logros alcanzados (Cueva Ramírez, 2024). En jardines maternos, Cancinos (2024) evidenció que la participación activa del psicopedagogo, trabajando junto a docentes y familias en la construcción de escenarios lúdicos, incrementa el compromiso infantil y fortalece los vínculos afectivos. En contextos vulnerables, el trabajo de Arias, Barovero y Monjelat (2023) mostró que la escuela cumple un rol compensatorio, ofreciendo mediaciones lúdicas regladas y cooperativas que favorecen la pertenencia y el aprendizaje social.

Por otra parte, es necesario considerar las condiciones institucionales y sociales que posibilitan o limitan la mediación lúdica. En muchas escuelas, la falta de tiempo dentro del horario escolar, la presión por cumplir con los contenidos curriculares o la escasez de materiales adecuados restringen las posibilidades de sostener experiencias lúdicas significativas. Frente a ello, el rol docente requiere una actitud creativa y reflexiva que le permita adaptar los recursos disponibles y resignificar las prácticas, integrando el juego como

un eje transversal del currículum. Como advierte Camilloni (2007), enseñar desde el juego exige una planificación flexible, sensible a los contextos y abierta a la imprevisibilidad que caracteriza a la infancia. En este sentido, la mediación no depende solo de las estrategias individuales del educador, sino también de un entorno institucional que promueva una cultura pedagógica basada en la confianza, la escucha y la exploración compartida.

En síntesis, la mediación docente se configura como un acto pedagógico y psicopedagógico que requiere sensibilidad, planificación situada y un andamiaje ajustado. El docente que observa, escucha y propone desafíos graduales convierte la escena lúdica en una oportunidad para ampliar aprendizajes, fortalecer vínculos y garantizar experiencias más inclusivas y significativas.

5.3. Sobre la relación entre juego, pensamiento lógico, creatividad y socialización (Objetivo específico 3)

La revisión de la literatura muestra que cada tipo de juego se asocia a procesos específicos del desarrollo. Piaget (1969, 1972) identifica que el juego funcional, predominante en los primeros años, sostiene la exploración sensoriomotora y el dominio de esquemas de acción. Más adelante, el juego simbólico habilita la representación y la imaginación, y se vincula con la adquisición del lenguaje y la elaboración afectiva. Finalmente, los juegos de reglas favorecen la autorregulación, el razonamiento lógico, la negociación y el respeto por acuerdos sociales.

Desde un enfoque sociocultural, Vygotsky (1995) sostiene que el juego estimula el pasaje del pensamiento concreto al abstracto, y que las interacciones en escenarios lúdicos constituyen un motor privilegiado para el desarrollo de funciones psicológicas superiores, entre ellas la planificación, la memoria y la autorregulación. En sintonía, Castorina (2009) enfatiza que la construcción del pensamiento lógico se apoya en el intercambio simbólico y social, lo que hace del juego un espacio fundamental para el ensayo y la exploración compartida.

Desde una mirada contemporánea, la neurociencia educativa también ofrece aportes relevantes sobre la relación entre juego y pensamiento. Las investigaciones recientes demuestran que el juego estimula la plasticidad cerebral al activar simultáneamente redes vinculadas con la memoria, la atención, la emoción y la planificación, favoreciendo la consolidación de aprendizajes profundos y duraderos. Estas evidencias confirman que las experiencias lúdicas no solo tienen un impacto cognitivo, sino también afectivo y motivacional, elementos indispensables para sostener la curiosidad y el deseo de aprender en la infancia. De este modo, el juego se presenta como una práctica que armoniza emoción y cognición,

generando las condiciones neuropsicológicas necesarias para el aprendizaje significativo y creativo.

Los aportes de la psicopedagogía enriquecen esta mirada. Paín (1993) plantea que en el juego se articulan simultáneamente dimensiones cognitivas, emocionales y vinculares: los niños organizan sentidos, despliegan operaciones mentales y elaboran su subjetividad en un espacio que habilita la creatividad y la construcción de reglas. Por su parte, Müller (2008) destaca que las propuestas lúdicas deben planificarse de manera que equilibren lo espontáneo con lo intencional, ya que en ese interjuego se potencia tanto la creatividad como la capacidad de socialización.

Los antecedentes empíricos revisados confirman estas perspectivas. Carabajal y Micó (2021) encontraron que los juegos corporales en espacios abiertos, como persecución, escondidas y sostén, incrementan la interacción entre pares, la cooperación y la imaginación, al mismo tiempo que posibilitan manifestaciones corporales que median el vínculo social. Brandenburg y Maidana Cornejo (2022) evidenciaron que el juego en la sala de cuatro años se convierte en una estrategia central para promover la creatividad, la motivación y la construcción colectiva de conocimientos. En la misma línea, Campero (2024) mostró que, en primer grado, el uso consciente del juego como estrategia didáctica favorece aprendizajes más significativos, ajustados a las necesidades del grupo y atravesados por la dimensión socioemocional.

La creatividad también aparece como un resultado recurrente de las experiencias lúdicas. Román-Santana, Martínez-Alonzo y De La Cruz-Mena (2024) señalan que las actividades que implican rompecabezas, juegos de construcción y de reglas estimulan la flexibilidad cognitiva y la capacidad de generar soluciones novedosas. En paralelo, Centro Educativo Siglo XXI (2025) subraya que el trabajo con patrones, clasificaciones y seriaciones propias del juego fortalece las bases de las habilidades lógico-matemáticas.

Asimismo, la relación entre juego y socialización adquiere una relevancia particular en el contexto actual, caracterizado por la digitalización temprana y la disminución de espacios de encuentro físico entre niños. En este escenario, el juego se vuelve un medio de interacción y comunicación esencial para desarrollar la empatía, la cooperación y el sentido de pertenencia. Como advierte Müller (2008), las escenas lúdicas colectivas funcionan como microcosmos sociales donde los niños aprenden a negociar, respetar reglas y aceptar diferencias, procesos fundamentales para su formación ciudadana. Por ello, el juego no solo construye conocimiento individual, sino que también forja vínculos y subjetividades, convirtiéndose en un espacio privilegiado para el aprendizaje social y emocional en la educación inicial.

En síntesis, la sistematización de fuentes teóricas y antecedentes empíricos permite concluir que el juego constituye un andamiaje natural para el desarrollo del pensamiento lógico, la creatividad y la socialización en la infancia. Al ofrecer un espacio de exploración libre, representación simbólica y negociación de reglas, el juego no solo fortalece las competencias cognitivas, sino también las socioemocionales, consolidándose como un dispositivo integral de aprendizaje en el nivel inicial.

5.4. Síntesis de enfoques teóricos y antecedentes recientes (Objetivo específico 4)

La integración de las perspectivas clásicas, psicopedagógicas y curriculares con los resultados de investigaciones recientes permite concluir que el juego constituye un eje estructurante de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel inicial. Desde el marco evolutivo, Piaget (1969, 1972) concibe al juego como una manifestación del pensamiento infantil que acompaña la asimilación y acomodación de la realidad, mientras que Vygotsky (1978) lo entiende como un espacio privilegiado para el desarrollo de funciones psicológicas superiores a través de la mediación en la Zona de Desarrollo Próximo. Estas miradas se complementan con la perspectiva psicopedagógica, en la que Paín (1992, 1993) y Müller (2008) resaltan que el juego organiza sentidos, articula dimensiones cognitivas y afectivas, y habilita la subjetividad del niño, siempre que se sostenga simbólicamente por parte de docentes y psicopedagogos. En paralelo, documentos curriculares enfatizan la necesidad de planificar intencionalmente propuestas lúdicas que articulen lo espontáneo con lo didáctico (Camilloni, 2007; Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2012).

Los antecedentes recientes confirman empíricamente estas afirmaciones. En el plano cognitivo, investigaciones como la de Ojea Quintana (2020) muestran que la incorporación de experiencias musicales y lúdicas potencia la atención, la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas, mientras que Brandenburg y Maidana Cornejo (2022) evidencian que en salas de 4 años el juego planificado favorece el desarrollo de la creatividad y la construcción compartida de saberes. En el plano socioemocional, los estudios de Albici (2022) y Mendoza Armas y Vargas Caicedo (2025) destacan cómo el juego fortalece la autorregulación, la empatía, la resolución de conflictos y la autoestima, aspectos fundamentales para el bienestar y la integración social de los niños. Desde una dimensión didáctica, investigaciones como las de Carabajal y Micó (2021) y Campero (2024) refuerzan la idea de que la mediación docente, cuando equilibra consignas abiertas, espacios amplios y rotación de roles, genera mayor motivación, calidad de interacción y aprendizajes más significativos. Asimismo, en jardines maternos, el rol del psicopedagogo como promotor de juego ha mostrado ser clave para aumentar la participación y el involucramiento afectivo (Cancinos, 2024).

El diálogo entre las teorías clásicas y las perspectivas contemporáneas permite observar una continuidad conceptual en torno a la función del juego como mediador del aprendizaje. Sin embargo, las aproximaciones actuales incorporan un enfoque más integral, en el que la subjetividad, la cultura y el contexto social adquieren un papel determinante. La psicopedagogía contemporánea, influenciada por autores como Paín (1993) y Müller (2008), propone comprender el juego no solo como un medio para adquirir conocimientos, sino como una práctica estructurante que permite al sujeto construir sentido, tramitar emociones y elaborar su lugar en el mundo simbólico. De esta manera, se amplía la mirada pedagógica tradicional, integrando la dimensión emocional y relacional del aprendizaje como componentes inseparables del desarrollo cognitivo.

En síntesis, la articulación de enfoques teóricos y hallazgos empíricos converge en tres aportes principales:

1. **Cognitivos:** el juego impacta en la construcción del pensamiento lógico, la atención, la memoria y la creatividad.
2. **Socioemocionales:** el juego promueve la autorregulación, la cooperación, la empatía y el desarrollo de la subjetividad.
3. **Didácticos:** el juego planificado con criterios situados y mediación sensible del docente y del psicopedagogo se traduce en propuestas más motivadoras, inclusivas y efectivas.

De este modo, las evidencias recopiladas validan el enfoque psicopedagógico adoptado en este estudio y ofrecen orientaciones concretas para la práctica: reconocer los saberes previos de los niños, habilitar su subjetividad, diseñar consignas abiertas y garantizar condiciones de tiempo, espacio y materiales que permitan que el juego mantenga su esencia y, al mismo tiempo, potencie aprendizajes significativos.

En este contexto, la práctica docente y psicopedagógica se redefine bajo un paradigma de acompañamiento y mediación situada. Las investigaciones analizadas ponen de relieve la importancia de que el docente actúe como un observador activo, capaz de leer los gestos, los silencios y las producciones simbólicas que emergen durante el juego. Esta lectura permite orientar las intervenciones hacia la construcción de aprendizajes con sentido, reconociendo las diferencias individuales y los contextos culturales de los niños. Asimismo, los aportes recientes de la neuroeducación respaldan estas posturas al demostrar que las experiencias lúdicas estimulan redes neuronales vinculadas con la memoria, la emoción y la toma de decisiones, generando condiciones óptimas para la adquisición del conocimiento.

Por tanto, el juego, lejos de ser un recurso complementario, se constituye en el núcleo de una pedagogía integral que entrelaza pensamiento, afecto y acción.

5.5. Cierre de Discusión

El análisis realizado a lo largo del presente estudio permite comprender que el juego, más que un recurso didáctico, constituye una práctica fundante en la construcción del conocimiento y en el desarrollo integral de los niños en el nivel inicial. Las teorías clásicas de Piaget y Vygotsky ofrecen los cimientos para interpretar el juego como un proceso de asimilación y mediación, mientras que los aportes psicopedagógicos de Paín y Müller amplían esta mirada al incorporar la dimensión subjetiva, emocional y vincular del aprendizaje. Desde esta articulación teórica se consolida la idea de que aprender jugando implica no solo adquirir saberes, sino también construir sentidos, elaborar experiencias y fortalecer los lazos sociales y afectivos que sostienen el desarrollo infantil.

Los resultados del análisis de investigaciones recientes refuerzan esta visión integral. En el plano cognitivo, el juego promueve la atención, la memoria y el pensamiento lógico; en el socioemocional, potencia la empatía, la autorregulación y la cooperación; y, en el plano didáctico, habilita prácticas inclusivas y significativas cuando se planifica con intencionalidad pedagógica y mediación sensible. De este modo, el juego se configura como una vía privilegiada para el desarrollo de competencias que trascienden la etapa inicial y se proyectan hacia la formación integral de los futuros ciudadanos.

Asimismo, el trabajo evidencia la relevancia del rol docente y psicopedagógico en la creación de contextos lúdicos que articulen lo espontáneo con lo intencional. Enseñar desde el juego demanda sensibilidad, creatividad y reflexión continua sobre la práctica, reconociendo al niño como sujeto activo, capaz de transformar su entorno a través de la exploración, la imaginación y la interacción. Esta mediación profesional convierte el aula en un espacio de encuentro y de aprendizaje compartido, donde las emociones, las acciones y los pensamientos se entrelazan en un proceso formativo pleno de sentido.

En un contexto educativo atravesado por la inmediatez, la digitalización y la fragmentación de los vínculos, recuperar el valor del juego significa también defender un modo de aprender y de enseñar basado en el tiempo, la experiencia y el encuentro. Desde la psicopedagogía, esto implica sostener espacios donde el juego conserve su potencial creador, su libertad simbólica y su función estructurante del sujeto. En este sentido, los hallazgos de la presente investigación invitan a repensar la educación inicial no solo como un ámbito de transmisión de conocimientos, sino como un territorio de exploración, expresión y construcción conjunta de significados.

Finalmente, el juego se presenta como una categoría pedagógica y psicopedagógica que integra pensamiento, emoción y acción; una práctica donde enseñar y aprender se entrelazan en una misma trama simbólica. Revalorizarlo en la escuela significa apostar por una educación más humana, sensible y transformadora, capaz de reconocer la singularidad de cada niño y su capacidad de crear, imaginar y aprender jugando.

6- Síntesis y Conclusiones

El análisis integrado de los fundamentos teóricos y de los antecedentes recientes permite afirmar que el juego se constituye como un organizador central de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel inicial. Más que un complemento recreativo, el juego funciona como un dispositivo que articula acción, simbolización y regla, habilitando que el niño construya conocimiento con sentido y en interacción con otros. Esta afirmación se sostiene en la convergencia entre marcos clásicos del desarrollo, aportes psicopedagógicos situados y evidencias empíricas recientes en contextos escolares de la Argentina y la región. En conjunto, este corpus muestra que cuando el juego se planifica e integra intencionalmente al currículo, se incrementan la motivación, la participación sostenida y la comprensión profunda de los contenidos, al tiempo que se fortalecen habilidades socioemocionales imprescindibles para la vida escolar.

Desde una perspectiva evolutiva, Piaget explica que el juego expresa el modo en que el niño asimila y acomoda la realidad, y que sus formas —ejercicio, juego simbólico y juego de reglas— acompañan y sostienen transformaciones cognitivas progresivas (Piaget, 1969). El juego de ejercicio favorece el dominio de esquemas de acción; el simbólico multiplica las posibilidades de representación; y el de reglas introduce acuerdos que organizan la conducta y el pensar. Esta lectura es consistente con lo observado en prácticas de aula que reportan avances en atención, memoria de trabajo y resolución de problemas cuando las propuestas lúdicas se vinculan con situaciones de aprendizaje significativas (Campero, 2024).

Desde la teoría sociocultural, Vygotsky sostiene que el juego crea una situación imaginaria en la cual el niño actúa “más allá” de su nivel actual y, con mediaciones oportunas, accede a aprendizajes que de forma aislada todavía no realiza; es decir, expande su Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978). En términos didácticos, esta idea se traduce en una intervención docente que abre preguntas, regula la dificultad, habilita materiales y conversa con lo que el niño ya sabe y puede, sin clausurar la iniciativa infantil. Esta forma de acompañamiento explica por qué, en las experiencias revisadas, las consignas abiertas y los tiempos amplios para jugar se asocian con mayor persistencia en tareas y con un involucramiento más autónomo en la actividad (Brandenburg & Maidana Cornejo, 2022).

La mirada psicopedagógica añade que en el jugar se tramitan simultáneamente dimensiones cognitivas, afectivas y vinculares; por eso el juego no solo “entrena” habilidades, sino que organiza subjetividad y sentido (Paín, 1993). Desde esta perspectiva, el juego habilita a simbolizar, elaborar conflictos y ensayar posiciones frente al saber, en un escenario que reconoce deseos, temores y posibilidades del niño. Por ello, la mediación profesional se orienta a sostener una escena lúdica hospitalaria, a leer indicios y a ofrecer apoyos justos

que no sustituyen la acción del niño, sino que la promueven. En jardines maternos y salas del primer ciclo, esta orientación se traduce en mayor participación afectivo-corporal y en mejores vínculos niño-adulto cuando el psicopedagogo colabora con las docentes en el diseño de escenarios lúdicos pertinentes (Cancinos, 2024).

Las consecuencias cognitivas del juego se observan en aprendizajes específicos y en procesos transversales. En la dimensión específica, los juegos de construcción, clasificación y seriación sostienen nociones de orden, cantidad y patrón, consolidando bases lógico-matemáticas desde edades tempranas (Campero, 2024). En la dimensión transversal, la combinación de exploración y regla favorece la autorregulación, la planificación y la flexibilidad cognitiva, rasgos que se asocian con mejores desempeños en tareas escolares posteriores. La consistencia de estos efectos se aprecia cuando se comparan propuestas guiadas por consignas abiertas con actividades cerradas: allí donde el juego se integra con intencionalidad, se registran más preguntas genuinas, más conexiones entre experiencias y más transferencia a nuevas situaciones (Brandenburg & Maidana Cornejo, 2022).

En lo socioemocional, el juego ofrece un marco privilegiado para ensayar la convivencia, gestionar la frustración y negociar acuerdos. Ginsburg destaca que el juego opera como un “laboratorio” seguro para la expresión emocional, el manejo del estrés y el desarrollo de resiliencia, en interacción con pares y adultos significativos (Ginsburg, 2007). En la práctica, esto se observa cuando se habilitan juegos de roles y escenas cooperativas que demandan turnos, escucha y reparación del vínculo tras conflictos menores. Aun cuando no exista una planificación explícita de educación emocional, las escuelas que sostienen espacios lúdicos reportan mejoras en empatía y resolución de conflictos, además de un clima de aula más cooperativo (Albici, 2022).

El cuerpo del niño ocupa un lugar central en estas transformaciones. Cuando se amplían los espacios para juegos corporales —persecución, escondidas, sostén— en patios y parques, se incrementan la imaginación, la cooperación y la interacción espontánea entre pares, así como la posibilidad de “poner el cuerpo” a la experiencia, con voz, gestos y movimiento (Carabajal y Micó, 2021). En términos pedagógicos, esta constatación recuerda que las condiciones materiales importan: el tamaño del espacio, la disponibilidad de materiales abiertos, el tiempo sin interrupciones y la presencia de un adulto que convoca sin invadir. Cuando estas condiciones están presentes, el juego se vuelve un verdadero andamiaje del lazo social.

El valor del juego como motor de aprendizaje no se limita a contextos estables; también cumple una función compensatoria en escenarios de vulnerabilidad. En barrios con escasez de espacios públicos para jugar, la escuela emerge como ámbito principal de

socialización lúdica, y el juego reglado y cooperativo se convierte en una mediación que construye pertenencia y ciudadanía (Arias, Barovero y Monjelat, 2023). Este dato subraya la desigualdad de oportunidades lúdicas fuera de la escuela y al mismo tiempo pone de relieve la potencia del dispositivo escolar para abrir experiencias que la comunidad no siempre garantiza. Diseñar propuestas que reconozcan estas condiciones y promuevan alternativas inclusivas de juego constituye, en consecuencia, una responsabilidad pedagógica y social.

Desde la práctica docente, la mediación en el juego se define por sensibilidad y criterio profesional. Moyles señala que mediar no consiste en dirigir, sino en crear condiciones para explorar, observar atentamente y realizar intervenciones breves y oportunas que amplían el horizonte de la actividad sin expropiar la iniciativa del niño (Moyles, 2015). En esa línea, las decisiones que hacen la diferencia son concretas: formular consignas que invitan a “probar” y “averiguar”, ofrecer materiales versátiles (cajas, telas, piezas sueltas), sostener tiempos amplios y prever momentos de cierre en los que se conversa lo vivido. Cuando estas decisiones se articulan con la evaluación formativa, retroalimentación clara, criterios compartidos y seguimiento de progresos, se observan aprendizajes más estables y metas más inteligibles para los niños (Cueva Ramírez, 2024).

La planificación situada constituye otra conclusión fuerte del estudio. Camilloni enfatiza que toda propuesta didáctica significativa considera no solo qué se enseña, sino cómo, cuándo y con qué intervenciones del adulto, atendiendo a las necesidades del grupo real (Camilloni, 2007). En el caso del juego, planificar implica elegir ámbitos, materiales y consignas que equilibren lo espontáneo con lo intencional, reconocer saberes previos y permitir que la subjetividad infantil aparezca como motor de la actividad. Esta forma de planificar preserva la esencia del juego y, a la vez, asegura su potencia educativa, evitando que se reduzca a tiempo “vacío” o a mero premio (Müller, 2008).

El estado del arte relevado en la Argentina y países vecinos refuerza estas conclusiones con evidencias convergentes. En primer grado, el uso consciente del juego aumenta la motivación y la conexión con los contenidos, a la par que ofrece a las docentes mejores insumos para ajustar sus planificaciones según intereses y necesidades del grupo (Campero, 2024). En salas de cuatro, el juego como estrategia medular se vincula con mayor creatividad, regulación en actividad y construcción compartida de saberes (Brandenburg & Maidana Cornejo, 2022). En jardines maternos, las intervenciones psicopedagógicas que promueven escenarios lúdicos con docentes y familias logran una convocatoria más amplia al juego y mayor involucramiento afectivo-corporal (Cancinos, 2024). En contextos de vulnerabilidad, el juego aparece como un mediador del aprendizaje y de la pertenencia con

una demanda de políticas públicas que garanticen espacios lúdicos extraescolares (Arias, Barovero & Monjelat, 2023).

A la luz de los objetivos planteados, los resultados esperados se ordenan con claridad. Respecto del primer objetivo, se confirma que el juego actúa como posibilitador del aprendizaje al articular exploración, representación y regla en escenas cargadas de sentido para la infancia; esta función se refleja en mejoras cognitivas y en la comprensión situada de contenidos escolares (Piaget, 1969). En relación con el segundo objetivo, se establece que el docente, como mediador, crea condiciones éticas y estéticas para jugar, observa con criterio, calibra ayudas y define dispositivos de evaluación formativa que no rompen la “textura lúdica” de la actividad (Moyles, 2015). En lo que atañe al tercer objetivo, se constata que el juego sostiene el pensamiento lógico y la creatividad mediante actividades que piden clasificar, seriar, construir, imaginar roles y negociar acuerdos, y que, simultáneamente, fortalece la socialización y la regulación emocional (Ginsburg, 2007). Finalmente, respecto del cuarto objetivo, la integración de enfoques y evidencias ofrece orientaciones operativas para la planificación: reconocer saberes previos, formular consignas abiertas, garantizar tiempos y espacios de calidad, y articular juego y evaluación sin perder la esencia lúdica (Camilloni, 2007).

La hipótesis de trabajo se sostiene: cuando el juego se integra de manera consciente y planificada en las prácticas pedagógicas del nivel inicial, se incrementan la motivación, la participación y la calidad de los aprendizajes, y se promueve el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. Esta integración no supone instrumentalizar el juego, sino preservar su valor intrínseco y convertirlo en una mediación que abre posibilidades de pensar, sentir y vincularse en la escuela (Paín, 1993). En consecuencia, el juego aparece no como un “extra” de la jornada escolar, sino como un eje articulador de propuestas curriculares ricas, inclusivas y sostenibles en el tiempo.

En términos de implicancias, el estudio sugiere que la formación docente inicial y continua incorpore con mayor profundidad didácticas del juego, evaluación formativa aplicada a escenas lúdicas y trabajo conjunto con psicopedagogía. La escuela se fortalece cuando las decisiones sobre espacios, tiempos y materiales responden a propósitos compartidos y a la lectura fina de cada grupo. Del mismo modo, la participación de las familias y la comunidad puede potenciarse mediante proyectos lúdicos que conectan escuela y barrio, abriendo circuitos de juego más allá del aula, especialmente donde los espacios públicos son escasos (Arias, Barovero & Monjelat, 2023).

Finalmente, se reconocen líneas de proyección para futuras investigaciones: estudios de seguimiento que vinculen modalidades de juego en el nivel inicial con desempeños

lectores y matemáticos en el primer ciclo de primaria; análisis de la relación entre juego, autorregulación y clima de aula en contextos de alta heterogeneidad; y evaluaciones de impacto de dispositivos psicopedagógicos que acompañan a docentes en la construcción de escenarios lúdicos situados. Estas rutas no solo consolidan un campo de conocimiento, sino que, sobre todo, amplían la capacidad de la escuela para garantizar derechos de aprendizaje con propuestas que reconocen a la infancia como etapa de exploración, creatividad y construcción activa de sentido.

Es así que, el conjunto de evidencias y marcos conceptuales analizados converge en una conclusión robusta: integrar el juego al currículo del nivel inicial, con mediación docente y psicopedagógica sensible y con planificación situada, produce aprendizajes más significativos, vínculos más cooperativos y trayectorias escolares más potentes. Esta conclusión no prescribe una “receta”, sino que propone un modo de habitar la enseñanza: mirar, escuchar, invitar, esperar, sostener y conversar el juego, para que cada niño aprenda con otros aquello que todavía no puede solo, y lo haga desde el placer de jugar.

7- Aportes y Contribuciones de la Investigación

El presente estudio aporta una mirada renovada sobre el papel del juego en la educación inicial, situándolo no solo como una estrategia didáctica, sino como un eje estructurante del desarrollo cognitivo, socioemocional y psicopedagógico. La principal contribución radica en la sistematización de enfoques clásicos, como los de Piaget y Vygotsky, con aportes contemporáneos y con investigaciones recientes realizadas en el contexto latinoamericano, especialmente en Argentina. Esta integración ofrece un marco conceptual sólido que permite comprender al juego como una práctica que no se reduce a la recreación, sino que constituye una vía privilegiada para favorecer aprendizajes significativos, estimular la creatividad, consolidar la socialización y fortalecer la subjetividad infantil.

Un primer aporte consiste en el reconocimiento de que el juego, al ser incorporado en las planificaciones con intencionalidad pedagógica y psicopedagógica, contribuye al desarrollo integral de los niños. Tal afirmación no solo se apoya en la teoría, sino también en los antecedentes de campo que muestran mejoras en funciones ejecutivas, habilidades cognitivas, competencias socioemocionales y participación activa en las aulas. Este hallazgo implica un cambio de perspectiva: el juego no es un recurso accesorio, sino un andamiaje natural para la enseñanza y el aprendizaje en la infancia.

En segundo lugar, la investigación aporta a la psicopedagogía aplicada al nivel inicial, al resaltar la importancia de la mediación docente y del acompañamiento profesional en el sostenimiento del espacio lúdico. Los resultados permiten concluir que la labor psicopedagógica no se limita a la detección de dificultades, sino que se proyecta como un rol promotor del juego y del deseo de aprender. Esta perspectiva amplía las funciones del psicopedagogo en el ámbito escolar y lo posiciona como un agente central en el diseño de escenarios lúdicos significativos que convoquen tanto a docentes como a familias.

Un tercer aporte se vincula con la relevancia de la planificación lúdica. El trabajo evidencia que planificar el juego no significa limitarlo, sino crear condiciones para que el mismo mantenga su esencia y, al mismo tiempo, se convierta en una oportunidad de aprendizaje con sentido. Esta reflexión resulta original en tanto invita a superar la visión reduccionista que asocia juego con improvisación o mero entretenimiento. Por el contrario, este estudio reafirma que la planificación situada, flexible y sensible es indispensable para garantizar experiencias educativas inclusivas, motivadoras y pertinentes.

Asimismo, la investigación contribuye con un enfoque integrador que articula el plano cognitivo con el socioemocional y el cultural. A partir de los resultados sistematizados, se observa que el juego favorece la resolución de problemas, el pensamiento lógico y la creatividad, al mismo tiempo que fortalece la autoestima, la empatía y la cooperación. Este

carácter multidimensional constituye un aporte original, pues permite pensar el juego como una práctica pedagógica holística capaz de responder a las demandas educativas del siglo XXI.

Finalmente, el trabajo ofrece orientaciones prácticas para la docencia y la política educativa. Al poner en valor el juego como motor del aprendizaje, la investigación aporta argumentos para que los educadores, psicopedagogos y responsables curriculares reconsideren su lugar en los diseños y planificaciones. Esto supone un aporte innovador: demostrar que el juego no debe quedar relegado a los márgenes de la enseñanza, sino que puede y debe ser incorporado como estrategia central en los proyectos educativos institucionales.

En síntesis, las contribuciones de esta investigación se expresan en tres planos complementarios: (a) en el científico-teórico, al integrar marcos clásicos, psicopedagógicos y estudios recientes que enriquecen la comprensión del juego; (b) en el profesional-práctico, al brindar herramientas que orientan la labor docente y psicopedagógica en el nivel inicial; y (c) en el social-educativo, al destacar la importancia de promover políticas y programas que otorguen al juego un lugar central en la formación de los niños. De este modo, el estudio no solo reafirma la vigencia del juego como recurso didáctico, sino que también abre nuevas líneas de reflexión e intervención en el campo de la educación y la psicopedagogía.

8- Limitaciones de la Investigación

El análisis realizado permitió identificar algunas limitaciones que trascienden lo teórico y se vinculan directamente con la realidad de las instituciones educativas. Una primera limitación observada es la dificultad para integrar el juego de manera sistemática en la planificación pedagógica. Aunque los marcos normativos y los aportes teóricos lo reconocen como un eje central, en la práctica muchas veces queda relegado a momentos recreativos, sin un diseño intencional que garantice su valor didáctico. Esta brecha entre lo que se promueve a nivel discursivo y lo que efectivamente ocurre en las aulas restringe el verdadero potencial del juego como herramienta educativa.

Otra limitación detectada se relaciona con las condiciones materiales y de infraestructura. En varios contextos, especialmente en los de mayor vulnerabilidad social, los niños no cuentan con espacios adecuados ni con recursos suficientes para desplegar experiencias lúdicas significativas. Si bien las escuelas pueden compensar parcialmente esta carencia, la falta de entornos comunitarios accesibles y seguros limita la continuidad y la diversidad de propuestas lúdicas fuera del ámbito escolar.

Asimismo, se evidenció una limitación vinculada a la formación docente y psicopedagógica. Muchos educadores reconocen la importancia del juego, pero no siempre poseen herramientas conceptuales y metodológicas suficientes para sostenerlo como una escena pedagógica compleja que articule lo cognitivo, lo afectivo y lo social. Esto genera prácticas fragmentadas o intuitivas, que no logran aprovechar plenamente la riqueza educativa del juego.

Finalmente, puede señalarse como limitación el predominio de la cultura digital y acelerada en la infancia actual. La exposición temprana y excesiva a dispositivos tecnológicos muchas veces reduce el tiempo y el interés de los niños por el juego espontáneo y corporal. Este fenómeno obliga a las instituciones a replantear sus estrategias y a generar propuestas que devuelvan centralidad al juego presencial, afectivo y compartido, en un escenario social que tiende a desplazarlo.

En conjunto, estas limitaciones muestran que el desafío no está solamente en producir marcos teóricos que fundamenten la importancia del juego, sino en generar condiciones institucionales, comunitarias y formativas que hagan posible sostenerlo como un eje estructurante del aprendizaje en la primera infancia.

9- Líneas de Investigación Futuras

El presente trabajo abrió un campo de análisis en torno al juego como posibilitador del aprendizaje en la educación inicial desde una mirada psicopedagógica. Sin embargo, los hallazgos permiten identificar nuevas líneas de investigación que podrían enriquecer y ampliar este enfoque.

En primer lugar, se considera relevante profundizar en estudios empíricos de campo que permitan observar directamente la implementación de propuestas lúdicas en distintas instituciones educativas. Si bien el presente trabajo se apoyó en antecedentes y revisión bibliográfica, resulta necesario analizar en situaciones reales cómo el docente y el psicopedagogo diseñan, sostienen y evalúan las experiencias de juego. Este tipo de investigaciones podría aportar datos más concretos sobre los efectos del juego en el rendimiento académico, la socialización y el desarrollo emocional.

Una segunda línea se orienta hacia el análisis de la formación inicial y continua de docentes y psicopedagogos respecto al uso del juego como recurso pedagógico. Investigar los programas de capacitación, las representaciones profesionales y las prácticas en la formación superior permitiría identificar fortalezas y vacíos en el modo en que se prepara a los futuros educadores para integrar el juego en sus intervenciones.

Otra proyección importante se centra en el impacto de las tecnologías digitales y los entornos virtuales en las prácticas lúdicas infantiles. La expansión del uso de dispositivos en edades tempranas plantea nuevos interrogantes sobre cómo articular el juego tradicional con las experiencias digitales sin que se pierda la riqueza corporal, social y simbólica del jugar. Estudiar las tensiones, complementariedades y posibilidades de estos dos mundos constituye un desafío para futuras investigaciones.

También se plantea como línea de investigación el análisis del juego en contextos de vulnerabilidad social. Los antecedentes revisados muestran que en muchos barrios y comunidades no existen suficientes espacios públicos para jugar, lo que limita la experiencia lúdica de los niños. Indagar en estrategias comunitarias, políticas públicas y proyectos escolares que compensen esa ausencia permitiría fortalecer el derecho al juego y, con ello, al aprendizaje integral.

Finalmente, una línea futura de gran relevancia es explorar cómo el acompañamiento psicopedagógico puede potenciar la mediación docente en el juego. Estudiar experiencias conjuntas entre docentes y psicopedagogos en jardines

maternales y salas de nivel inicial ayudaría a sistematizar prácticas innovadoras que equilibren lo espontáneo con lo planificado, respetando la subjetividad infantil y fortaleciendo la construcción de aprendizajes significativos.

En conjunto, estas líneas de investigación futura buscan ampliar el campo de conocimiento sobre el juego en la infancia, no solo reafirmando su valor pedagógico, sino también generando herramientas para que las instituciones y los profesionales lo integren de manera más sistemática, inclusiva y acorde a los desafíos del presente.

Referencias

- Albici, L. A. (2022). *El juego como estrategia para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el Nivel Inicial*. [Licenciatura en Psicopedagogía].
<https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/b542466c-5c54-4e36-834e-af43deed6304/content>
- Area44. (s.f.). *El Juego Infantil: Tipos e Importancia*. <https://area44.es/el-juego-infantil-tipos-e-importancia>
- Arias, L., Barovero, J., & Monjelat, N. (2023). *El juego en contextos vulnerables: un estudio en la segunda infancia*. *Contextos de Educación*, (35), 1–20. Universidad Nacional de Río Cuarto. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10221005>
- Brandenburg, M. P. & Maidana Cornejo, M. M. (2022). *El juego como herramienta educativa en la sala de 4 años de nivel inicial*. [Licenciatura en Psicopedagogía]. Universidad del Gran Rosario.
<https://rid.ugr.edu.ar/bitstream/handle/20.500.14125/158/Inv.%20D-29%20MFN%207215%20tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brougère, G. (2005). *Jugar y aprender*. Fondo de Cultura Económica.
<https://www.fondodeculturaeconomica.com/Librerias/detalle.aspx?idl=4808>
- Bruner, J. S. (1983). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.
- Camilloni, A. R. (2007). *Los saberes docentes como construcción social*. Buenos Aires: Paidós.
- Campero, M. G. (2024). *El juego como estrategia didáctica y el aprendizaje significativo de alumnos de 1° grado de la escuela Pablo Haimés de la ciudad de Concepción Tucumán*. [Licenciatura en Psicopedagogía].
<https://repositorio.uflo.edu.ar/server/api/core/bitstreams/c3f345e5-164b-41a9-b9c2-e4021e394394/content>
- Cancinos, V. (2024). *El rol del psicopedagogo/a como promotor de juego en un jardín maternal de la Provincia de Buenos Aires*. [Licenciatura en Psicopedagogía]. <https://repositorio.uflo.edu.ar/server/api/core/bitstreams/27b476c7-9844-4dc2-9828-bf93320dddc6/content>
- Carabajal, D. N. & Micó, C. (2021). *Juegos corporales e interacción social entre niños y niñas de 5 años de edad en nivel inicial*. [Licenciatura en Psicopedagogía].
<https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/1814/1/TFE%20ESHUM%202021%20C DN-MC.pdf>

- Castelló, T. (2024). *El juego en la educación infantil: una clave para el aprendizaje significativo*. <https://escuelademaestros.es/blog/el-juego-en-la-educacion-infantil-una-clave-para-el-aprendizaje-significativo/>
- Castorina, J. A. (2009). *La construcción del conocimiento social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Centro Educativo Siglo XXI. (2025). *Jugando se aprende: El poder del juego en la educación preescolar*. <https://centroeducativosigloxxi.edu.mx/jugando-se-aprende-el-poder-del-juego-en-la-educacion-preescolar/>
- Chamorro, M. (2010). *El juego como recurso educativo: teorías y autores*. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51451/TFG-L3005.pdf>
- Cueva Ramírez, R. Y. (2024). *La evaluación formativa y el aprendizaje en el nivel inicial de la Institución Educativa Inmaculada Corazón, Végueta*. [Maestría en Ciencias de la Gestión Educativa con Mención en Pedagogía]. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. <https://repositorio.unifsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/9166/TESIS%20ROSA%20CUEVA%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Felipe, C. (2020). *Educación para la conservación en el Nivel Inicial: una mirada a los niños*. [Licenciatura en Educación Inicial]. UNICEN. Facultad de Ciencias Humanas. <https://custodiosdeltterritorio.com.ar/wp-content/uploads/2021/08/Carolina-Felipe-Tesis.pdf>
- Figuroa Muñiz, L. K.; Delgado Parrales, V. V.; Nieto Gómez, R. Y.; & López Villafuerte, N. M. (2024). *Importancia de las actividades lúdicas en el proceso de aprendizaje en los niños de inicial*. https://www.researchgate.net/publication/383202754_Importancia_de_las_actividades_ludicas_en_el_proceso_de_aprendizaje_en_los_ninos_de_inicial
- Gallardo López, J. A. & Gallardo Vázquez, P. (2018). *El juego como herramienta educativa*. https://www.researchgate.net/publication/335129147_El_juego_como_herramienta_educativa
- Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7017228.pdf?utm_source=chatgpt.com

- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, R. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc. Graw Hill.
- IE Educación. (s.f.). *Tipos de juegos, fundamentales para el desarrollo infantil*.
<https://ieeducacion.com/tipos-de-juegos/>
- Instituto Aprende Más. (2022). *Los niños aprenden jugando: aprendizaje significativo*.
<https://institutoaprendemas.com/los-ninos-aprenden-jugando-aprendizaje-significativo/Aprende Más>
- Luna, A. (2023). *El juego como aprendizaje significativo*. <https://www.uic.mx/el-juego-como-aprendizaje-significativo/>
- Mendoza Armas, M. P. & Vargas Caicedo, C. (2025). *Impacto de la educación emocional en el desarrollo cognitivo, social y físico de los niños en su primera infancia: un estudio cuasi experimental del Centro Infantil Alejandro Dumas*. Nexus. ISSN: 3028-8827. Vol 4 No 1.
<https://editorialinnova.com/index.php/nrj/article/view/210/590>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2012). *Serie Cuadernos para el aula. Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuaderno_inicial.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *El juego en la educación inicial*.
https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- Moyles, J. (2005). *The excellence of play*. Open University Press.
- Müller, M. (2008). *Clínica psicopedagógica: aportes para la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Müller, M. (2008). *El juego en el nivel inicial: reflexiones y propuestas para la práctica psicopedagógica*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Ojea Quintana, M. M. (2020). *Desarrollo cognitivo y emocional en infancia vulnerable y efectos de las prácticas musicales*. [Trabajo de Integración Final]. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”.
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/11629/1/desarrollo-cognitivo-emocional-infancia.pdf>
- Paín, S. (1992). *Subjetividad y aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Paín, S. (1993). *Diagnóstico y tratamiento en psicopedagogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269.
<https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Editorial Ariel.
- Piaget, J. (1972). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, J. (2025, abril 27). *La infancia se ha domesticado, cuando debería ser territorio salvaje*. El País. <https://elpais.com/mamas-papas/expertos/2025-04-27/julio-rodriguez-psicologo-la-infancia-se-ha-domesticado-cuando-deberia-ser-territorio-salvaje.html>
- Román-Santana, W. M., Martínez-Alonzo, J. M., & De La Cruz-Mena, D. del C. (2024). El juego como estrategia lúdica: fortalecimiento de la competencia, pensamiento lógico, creativo y crítico en educación infantil. *Perspectivas En Inteligencia*, 16(25), 177–194. <https://doi.org/10.47961/2145194X.718>
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.
https://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB01.pdf
- Sarlé, P. M. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Paidós.
- Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713–730.
<https://doi.org/10.1080/0141192042000234655>
- SITEAL-UNESCO. (2016). *La planificación en la educación inicial: Guía de orientaciones*.
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/la_planificacion_en_la_educacion_inicial_guia_de_orientaciones.pdf
- Skliar, C. (2002). *Pedagogía de las diferencias: heterogeneidad y desigualdad en la escuela*. Paidós.
- UNICEF & LEGO Foundation. (2018). *Aprendizaje a través del juego*.
<https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- UNICEF & The LEGO Foundation. (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*.

<https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Crítica.

Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Anexos

Anexo I: Consentimiento Informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Ciclo de la Licenciatura en Psicopedagogía de UFLO Universidad, desean conocer Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de las entrevistas que se me entregarán a continuación.

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

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

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Flores – Ciclo Licenciatura en Psicopedagogía, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

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

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

Firma:..... Firma Profesional Informante:

Aclaración:..... Aclaración:

DNI:..... DNI:

Correo..... Protocolo N°:.....

