



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Licenciatura en Psicopedagogía modalidad distancia

El juego en el nivel inicial: tensiones entre su función didáctica y su valor lúdico.

Estudiante: Marina Viñas Aranguena

Legajo: 39545

Director/es: Lic Garces, Rosa

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

2026

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 en el RIUFLO (seleccionar una opción):

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

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

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor:

Índice

Resumen.....	1
Introducción.....	3
Delimitación del objeto de estudio.....	3
Planteo de Problema.....	4
Objetivo general:.....	6
Objetivos específicos:.....	6
Supuestos básicos de investigación.....	7
Estado del Arte.....	8
Marco Teórico.....	14
Dimensión psicológica del Juego.....	17
Dimensión psicoanalítica del juego.....	19
Dimensión psicopedagógica del juego.....	21
Dimensión didáctica del juego:.....	27
Enfoque curricular del Juego.....	31
Dimensión ética, política y de derecho del juego.....	34
Dimensión estética del juego: arte y creación simbólica.....	37
Las concepciones docentes sobre el juego y la enseñanza.....	39
Método.....	43
Diseño.....	43
Instrumentos de recolección de datos.....	44
Procedimiento.....	45
Resultados.....	47
Discusión.....	53
Conclusión.....	56
Aportes y contribuciones:.....	59
Limitaciones de la investigación.....	61
Líneas de intervenciones futuras.....	63
Propuestas de intervención.....	66
Referencias.....	69
Anexo 1.....	72
Anexo 2.....	73

Título: Juego en el Nivel Inicial: Tensiones entre su función didáctica y su valor lúdico.

Resumen

La presente investigación, de carácter empírico, enfoque cualitativo y alcance descriptivo, tiene como propósito analizar y comprender las concepciones que las docentes de una institución de Nivel Inicial del barrio de Barracas, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), construyen en torno al juego. En particular, se analizan las concepciones docentes acerca de sus dimensiones lúdica y didáctica, con el objetivo de interpretar de qué manera dichas perspectivas orientan las prácticas pedagógicas y se expresan en decisiones concretas vinculadas con la planificación, la organización de las propuestas y las intervenciones de enseñanza.

El estudio incluyó quince participantes —docentes y miembros del equipo directivo— y recurrió a entrevistas semiestructuradas como técnica principal de producción de datos. El análisis, realizado mediante procedimientos de análisis de contenido, permitió identificar los núcleos conceptuales que organizaron las perspectivas docentes y las tensiones que emergieron en torno al juego.

Los resultados mostraron que las concepciones predominantes asignaron al juego un carácter fundamentalmente instrumental: se lo empleó como recurso para la enseñanza de contenidos, la organización de situaciones de aprendizaje y el sostenimiento de la participación grupal. En menor medida se advirtió una mirada que reconoció al juego como un contenido formativo en sí mismo, cuya enseñanza requirió intervenciones que habilitaran la exploración, la imaginación y la construcción compartida de

significados. Esta primacía del enfoque didáctico por sobre su dimensión cultural y simbólica se reflejó en las planificaciones y en los modos de intervención pedagógica.

En conjunto, los hallazgos permitieron comprender cómo las concepciones docentes sobre el juego incidieron en las oportunidades lúdicas que se habilitaron en la jornada escolar. El estudio aportó una mirada psicopedagógica que invitó a revisar estas tensiones y a recuperar el valor del jugar como experiencia educativa integral y como práctica cultural que la escuela tiene la responsabilidad de enseñar, preservar y garantizar.

Palabras clave: Juego, concepciones docentes; enseñanza del juego, juego como contenido, juego como recurso; Nivel Inicial.

Introducción

Delimitación del objeto de estudio

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, de carácter empírico y con un alcance descriptivo, orientado a analizar las concepciones que poseen las docentes de Nivel Inicial acerca del juego, considerando especialmente su dimensión lúdica y su función didáctica. Esta delimitación permite comprender cómo las educadoras valoran esta práctica en sus distintas expresiones y de qué modo tales enfoques se manifiestan en la planificación, en las prácticas pedagógicas y en la organización didáctica del tiempo y del espacio como dimensiones estructurantes de la experiencia escolar.

De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), el enfoque cualitativo se sustenta en un método inductivo e interpretativo que busca comprender los fenómenos en su contexto natural, atendiendo a los significados que los actores atribuyen a sus propias prácticas. En consonancia con esta perspectiva, el presente estudio se propone explorar las representaciones, sentidos y valoraciones que las docentes construyen como parte constitutiva de su quehacer educativo cotidiano.

El trabajo se desarrolla en una institución de Nivel Inicial situada en el barrio de Barracas, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), durante el ciclo lectivo 2025. Se selecciona esta institución por su carácter representativo dentro del sistema público de gestión estatal y por la diversidad de trayectorias y experiencias pedagógicas de su cuerpo docente.

La recolección de datos se llevará a cabo mediante la técnica de entrevistas semiestructuradas, aplicadas a un grupo de quince participantes, conformado por docentes de sala y miembros del equipo directivo. Este instrumento permitirá acceder a información profunda, contextualizada y reflexiva acerca de las concepciones que orientan las decisiones pedagógicas relacionadas con el juego en la enseñanza.

En este sentido, la investigación se orienta a examinar cómo las docentes conciben y otorgan sentido al juego dentro de sus prácticas, indagando si lo utilizan principalmente como un recurso didáctico destinado a favorecer aprendizajes específicos o si lo reconocen como un contenido cultural y formativo en sí mismo, es decir, como una vivencia pedagógica que posibilita a los niños y niñas aprender a jugar. La distinción entre estas perspectivas —“jugar para aprender” y “aprender a jugar”— constituye el eje analítico central del estudio, en tanto permite comprender cómo las concepciones docentes inciden en la enseñanza, en la organización de las propuestas y en la valoración del juego como instancia educativa integral dentro del Nivel Inicial.

Planteo de Problema

El juego constituye un eje estructurante de la Educación Inicial y una práctica esencial en el desarrollo integral de la infancia. En este nivel educativo, se reconoce su doble condición: por un lado, como experiencia lúdica que promueve la exploración, la imaginación y la creatividad; y por otro, como recurso didáctico que puede facilitar la enseñanza de contenidos y habilidades específicas. Sin embargo, esta doble naturaleza ha generado tensiones históricas dentro del campo pedagógico y psicopedagógico,

vinculadas al modo en que las docentes conciben y utilizan el juego en su práctica cotidiana.

Diversos autores han problematizado esta cuestión. Scheines (1998) advierte que el pragmatismo escolar ha intentado subordinar el juego a fines utilitarios, “pervirtiendo su sentido” y convirtiéndolo en “un instrumento eficaz” (p. 38). En la misma línea, Duek y Enriz (2015) señalan que expresiones como “*jugamos para aprender los números*” o “*jugamos para mostrar cómo resolver un problema*” reflejan la lógica de “jugar para”, donde el valor del juego se mide por su productividad. Frente a esta perspectiva instrumental, Sarlé (2011) propone recuperar el valor formativo intrínseco del juego, entendiendo que constituye una práctica cultural y simbólica que permite a los niños construir sentido sobre el mundo y sobre sí mismos.

En el contexto escolar, estas tensiones se manifiestan en la planificación y en las decisiones didácticas de los docentes, quienes oscilan entre utilizar el juego como medio para enseñar y considerarlo un contenido en sí mismo que merece ser enseñado, sostenido y valorado como tal. La psicopedagogía, en tanto disciplina que articula lo educativo y lo subjetivo, ofrece un marco privilegiado para comprender cómo estas concepciones inciden en las prácticas docentes, en la organización de los espacios y tiempos, y en la experiencia formativa de los niños.

A partir de estas consideraciones, la presente investigación se propone abordar la siguiente pregunta orientadora:

¿Cómo inciden las concepciones docentes sobre el juego —como experiencia lúdica y como recurso didáctico— en la organización, intervención y planificación de las prácticas pedagógicas del Nivel Inicial?

Esta formulación busca dar cuenta de un problema situado en la práctica educativa contemporánea: la tensión entre el juego como medio y como fin, entre “jugar para aprender” y “aprender a jugar”, que atraviesa tanto las representaciones docentes como las políticas curriculares y las experiencias cotidianas en las salas del Nivel Inicial

Objetivo general:

Comprender cómo las concepciones que los docentes de Nivel Inicial poseen sobre el juego —en sus dimensiones: lúdica y didáctica— influyen en la organización y desarrollo de sus prácticas pedagógicas dentro de la institución educativa seleccionada.

Objetivos específicos:

- Identificar las representaciones y significados que las docentes atribuyen al juego en el contexto escolar del Nivel Inicial.
- Analizar cómo las concepciones docentes sobre el juego influyen en la planificación y en la selección de estrategias en el marco de una propuesta pedagógica.
- Examinar cómo se configura la tensión entre el juego como recurso didáctico y como contenido cultural y formativo, a partir de las perspectivas brindadas por las docentes entrevistadas

Supuestos básicos de investigación

La presente investigación se sostiene en un enfoque cualitativo e interpretativo, que concibe el conocimiento como una construcción situada y contextual, producida en la interacción entre los sujetos y sus experiencias. Desde esta perspectiva, se asumen los siguientes supuestos básicos:

- El juego constituye una forma privilegiada de conocimiento, simbolización y expresión subjetiva, mediante la cual los niños elaboran significados, construyen saberes y despliegan su creatividad. En tanto práctica cultural, el juego habilita procesos de socialización y aprendizaje que exceden su uso instrumental o meramente recreativo.

- Las concepciones docentes sobre el juego orientan y condicionan sus decisiones pedagógicas, influyendo en la manera en que planifican, organizan y desarrollan las propuestas en el Nivel Inicial. Dichas concepciones definen el lugar que el juego adquiere en la enseñanza, ya sea como recurso didáctico o como contenido formativo en sí mismo, configurando distintos modos de abordaje pedagógico.

Se considera que las concepciones docentes sobre el juego condicionan y orientan sus decisiones pedagógicas, influyendo en la manera en que planifican, organizan y desarrollan las propuestas en el aula. Estas concepciones determinan el lugar que el juego ocupa en la enseñanza: ya sea como recurso didáctico o como contenido formativo en sí mismo

Estado del Arte

En las últimas décadas, la investigación sobre el uso del juego como recurso didáctico y su valoración como contenido cultural en el ámbito escolar ha experimentado un crecimiento notable. Este fenómeno responde al interés creciente de educadores, psicopedagogos e investigadores por explorar las múltiples dimensiones que el juego puede aportar al proceso de enseñanza y aprendizaje, así como por reconocer su papel fundamental en la introducción y transmisión de contenidos culturales en la educación.

Stefano (2020) presentó, en el marco de su Trabajo Final Integrador de la carrera de Psicopedagogía en la Universidad de Flores, una investigación titulada *El juego como facilitador de aprendizajes en infantes*. La finalidad del estudio fue analizar el rol y la importancia del juego en el Nivel Inicial, en relación con el aprendizaje, el desarrollo y la socialización de los niños y las niñas de 3 a 5 años. Se trató de un estudio de tipo cualitativo que empleó observaciones y entrevistas, incorporando también la mirada de los docentes sobre el uso del juego y los materiales como mediadores. La muestra fue seleccionada por su homogeneidad en cuanto al nivel educativo, lo que permitió un análisis más preciso y comparativo. Los resultados mostraron que las docentes valoran el juego y le otorgan un lugar central y privilegiado en el aprendizaje y el desarrollo infantil.

Por su parte, Duek (2020) realizó la investigación titulada *Si te divertís, no aprendés nada: Claves para el análisis del juego infantil contemporáneo*, cuyo objetivo fue identificar y analizar cómo se desarrolla el juego en el contexto escolar para alcanzar fines no directamente vinculados con él. El estudio, de enfoque cualitativo y diseño descriptivo, se llevó a cabo

en Buenos Aires y La Plata con entrevistas semiestructuradas a niños y niñas de 6 a 9 años. Los hallazgos muestran que las representaciones sobre el juego y el aprendizaje varían entre la escuela y el hogar, y que las prácticas lúdicas están fuertemente condicionadas por la cultura mediática. Este estudio permitió valorar la palabra de los niños en torno a sus experiencias y resignificar la dimensión simbólica y cultural del juego.

Bustos (2020) presentó, en el marco de su tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, la investigación *El juego como estrategia en el Nivel Inicial, sala de 3 años*. Su finalidad fue describir cómo la práctica docente puede limitar la autonomía del niño al instrumentalizar el juego con fines pedagógicos. El estudio, de carácter cualitativo, se realizó en Córdoba, Argentina, con una muestra compuesta por una docente y su grupo de alumnos de 3 años. Se concluyó que, si bien las docentes valoran el juego, tienden a dirigirlo excesivamente, priorizando la enseñanza por sobre la experiencia lúdica infantil.

Ubizarreta (2020) presentó, en el marco de su tesis de Maestría en Educación, la investigación *Prácticas de juego libre en los jardines de infantes*. Su propósito fue comprender cómo se implementa el juego libre en el contexto institucional. El estudio, de carácter cualitativo, se realizó en Uruguay mediante observaciones y entrevistas. Los resultados indican que, aunque el juego libre es valorado, ocupa poco tiempo en la jornada escolar. Las principales limitaciones fueron la presión institucional y la falta de tiempo, lo que llevó a priorizar actividades con aprendizajes más evidentes para los adultos.

Hormazábal y Gómez (2021) desarrollaron la investigación *Creencias sobre el juego en la formación inicial docente*, con el propósito de explorar las concepciones de futuras educadoras sobre el juego en la educación inicial. El estudio, de carácter cualitativo, se realizó en Chile y utilizó entrevistas semiestructuradas. Se concluyó que las futuras docentes tienden a concebir el juego como herramienta para el aprendizaje, lo que sugiere que las visiones utilitaristas se originan y refuerzan durante la formación académica, incidiendo en su futura práctica profesional.

Sáez y Pérez (2021) presentaron el trabajo *El rol del maestro en el juego libre de los niños*, cuyo objetivo fue describir el papel que los docentes asumen durante el juego libre. El estudio, de tipo cualitativo, se basó en observaciones y entrevistas. Se concluyó que, para que el juego libre sea una experiencia enriquecedora, el maestro debe adoptar un rol de observador y facilitador. Una intervención mínima y oportuna favorece la autonomía y la creatividad de los niños.

Ortiz (2022) presentó, en su tesis de grado, *La mirada del docente de educación infantil sobre el juego libre*, con el propósito de analizar las percepciones de los docentes acerca del juego libre y su lugar en el aula. El estudio, de carácter cualitativo, se realizó en España mediante entrevistas a educadores. Los resultados mostraron que, si bien los docentes valoran el juego como derecho y experiencia de desarrollo, lo priorizan menos que el juego didáctico por la presión de cumplir con objetivos medibles, evidenciando la brecha entre teoría y práctica.

Villarroel, Saldaña y Mena (2022) realizaron el estudio *El juego en niños y niñas menores de tres años: tensiones entre el respeto por la libertad*

y la *intencionalidad*. Su objetivo fue develar el sentido que las educadoras atribuyen al juego con niños de 0 a 2 años en dos salas cuna de Concepción, Chile. Se trató de una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico hermenéutico y entrevistas en profundidad. Se concluyó que las docentes valoran el juego, pero la intencionalidad adulta tiende a limitar su desarrollo espontáneo, evidenciando la tensión entre la libertad lúdica y su uso con fines curriculares.

Saredo y Neighbour (2022) desarrollaron *Las concepciones de juego y el jugar desde la perspectiva de las infancias*, con el propósito de comprender las concepciones lúdicas de los niños de 5 años en un jardín de Uruguay, a partir de sus representaciones gráficas y relatos. El estudio, de enfoque cualitativo biográfico-narrativo, incorporó entrevistas a docentes y grupos de niños. Se concluyó que las instituciones educativas no logran enriquecer la cultura lúdica infantil, ya que reproducen formas de juego hegemónicas impuestas por la industria cultural, sin un tratamiento crítico del saber lúdico.

Gómez de la Cruz (2023) presentó el artículo *El juego en la primera infancia: un análisis desde la perspectiva curricular*, con el objetivo de revisar cómo los documentos curriculares promueven la función del juego. El estudio, de carácter teórico-analítico, evidenció que, aunque el juego está reconocido como contenido en sí mismo, en los diseños curriculares suele presentarse subordinado a objetivos específicos, lo que refuerza la tensión entre su función didáctica y su valor simbólico.

Zarriagada (2023) elaboró la investigación *Juego y aprendizaje en contextos escolares: una revisión de la literatura*, cuyo objetivo fue identificar

las tendencias actuales en los estudios sobre el juego en educación. Se trató de una investigación bibliográfica que analizó diversas investigaciones cualitativas y cuantitativas. Se concluyó que la mayoría de los estudios priorizan el juego como estrategia para el aprendizaje, dejando poco explorado su valor intrínseco como fin en sí mismo.

Finalmente, Reyes Rodríguez (2024) presentó el ensayo *El juego, el círculo mágico y la autotelia*, de carácter teórico, que revisa críticamente la noción de autotelia y el concepto de “círculo mágico” propuesto por Huizinga en *Homo ludens*. El autor plantea que la escuela moderna tiende a instrumentalizar el juego, despojándolo de su dimensión libre y creativa, transformándolo en una estrategia pedagógica controlada por lógicas de productividad académica.

En síntesis, las investigaciones revisadas coinciden en reconocer el valor del juego en la educación inicial, pero también en señalar una tensión persistente entre su función didáctica y su dimensión lúdica. Los estudios evidencian que, si bien las docentes y las instituciones valoran el juego, este suele ser instrumentalizado en función de objetivos pedagógicos, lo que restringe su potencial simbólico y subjetivo. En este contexto, el presente trabajo se propone profundizar en esa tensión desde una mirada psicopedagógica, analizando cómo las concepciones docentes configuran las prácticas de enseñanza y los sentidos que se construyen en torno al jugar en la escuela.

En las últimas décadas, la investigación sobre el uso del juego como recurso didáctico y su valoración como contenido cultural en ámbito escolar, ha experimentado un crecimiento notable. Este fenómeno responde a un

interés cada vez mayor por parte de educadores, psicopedagogos e investigadores en explorar las múltiples dimensiones que el juego puede aportar al proceso de enseñanza y aprendizaje, así como también el papel fundamental en la introducción y valoración de contenidos culturales en el ámbito educativo.

Marco Teórico

El juego como objeto de estudio interdisciplinar

El juego es un fenómeno complejo y multidimensional que ha despertado interés en diversas disciplinas, como la filosofía, la antropología, la psicología y la psicopedagogía. Cada una de estas áreas aporta perspectivas particulares que permiten ampliar la comprensión de lo lúdico, reconociendo tanto su valor intrínseco como su función en contextos sociales y educativos (Gallardo Vázquez, 2018). Lejos de poder reducirse a una única definición, el juego se manifiesta como una práctica cultural, social y subjetiva que acompaña a los seres humanos desde la infancia hasta la adultez (Sarlé, 2011).

A lo largo de la historia, el juego ha sido objeto de debate respecto a su carácter serio o trivial, su valor educativo o su supuesta condición de “pérdida de tiempo” (Duek & Enriz, 2015). Estas tensiones subrayan la necesidad de abordarlo desde un enfoque interdisciplinario, que considere sus múltiples dimensiones y los aportes de diferentes tradiciones teóricas. Este enfoque resulta fundamental para comprender el juego no solo como una actividad recreativa, sino también como un recurso significativo en los procesos de aprendizaje y desarrollo humano, perspectiva que se explorará a lo largo de este trabajo

El juego como fenómeno cultural y simbólico

El abordaje filosófico y antropológico del juego permite situarlo como un fenómeno humano universal, constitutivo de la cultura y fundamental para

comprender la experiencia simbólica y social de las comunidades. Desde estas perspectivas, jugar no es solamente realizar una actividad recreativa, sino participar de un sistema de significados compartidos que expresan modos de vida, estructuras sociales y concepciones acerca de la infancia, el cuerpo, la libertad y la imaginación. Explorar estas dimensiones resulta relevante para esta investigación, dado que las concepciones docentes sobre el juego se inscriben en marcos culturales y simbólicos que anteceden la práctica pedagógica.

Huizinga (1938) sostiene que el juego antecede a la cultura y, al mismo tiempo, la funda. Su análisis subraya que toda manifestación cultural —desde el derecho hasta el arte, desde los rituales hasta la vida comunitaria— conserva rasgos de lo lúdico. Al definir el juego como una acción libre, delimitada espacial y temporalmente, sostenida por reglas y caracterizada por la ficción, el autor resalta su valor autotelético, es decir, su finalidad en sí mismo. Esta característica crea un espacio donde los sujetos pueden imaginar, ensayar roles, construir mundos simbólicos y establecer vínculos que, aunque no se orienten a un objetivo externo, poseen un profundo valor social y experiencial.

La perspectiva cultural del juego se profundiza en la propuesta de Caillois (1958), quien lo sitúa dentro de las estructuras sociales. Sostiene que las prácticas lúdicas expresan jerarquías, tensiones, valores e imaginarios colectivos, lo que se evidencia en su tipología de agon, alea, mimicry e ilinx. Esta clasificación permite identificar los modos en que las sociedades organizan la competencia, el azar, la simulación y la búsqueda de vértigo. Al analizar qué formas de juego privilegia cada cultura, Caillois muestra que lo

lúdico funciona como un espejo de los ideales de convivencia y de los modos de regulación social.

Desde una perspectiva latinoamericana contemporánea, Scheines (1998) enfatiza el carácter ritual, simbólico y creador del juego. Para la autora, jugar supone ingresar en un espacio de excepción donde lo real y lo imaginario se entrelazan, posibilitando explorar identidades, procesar experiencias vitales y elaborar tensiones existenciales. En este sentido, las reglas no restringen la experiencia lúdica, sino que organizan su libertad y habilitan la creación de mundos posibles. Scheines también advierte sobre los riesgos de instrumentalizar el juego, ya que al subordinarlo a metas exclusivamente pedagógicas se debilita su potencia expresiva y su carácter autónomo.

En una línea complementaria, Sutton-Smith (1997) introduce la noción de retóricas del juego, conceptualizándolas como discursos sociales que otorgan sentido y legitimidad a la práctica lúdica. En su análisis identifica retóricas —como las del progreso, el destino, el poder, la identidad, la imaginación o el autocontrol— que coexisten y se tensionan. Esta perspectiva permite comprender que no existe una definición única del juego, sino múltiples interpretaciones históricas y culturales. En la escuela suele predominar la retórica del progreso, que concibe el juego como medio para el desarrollo infantil; sin embargo, esta mirada puede limitar su dimensión simbólica cuando se lo reduce únicamente a un recurso didáctico.

Las contribuciones de estos autores permiten reconocer que el juego es una práctica compleja, polifónica y socialmente construida, que expresa tensiones, valores e imaginarios propios de cada comunidad. En el caso de

las infancias, estas dimensiones adquieren especial relevancia: el juego constituye una vía de participación cultural, apropiación simbólica del mundo y construcción de identidad. Por ello, comprender el juego como fenómeno cultural y simbólico resulta clave para interpretar cómo las docentes significan el juego en el ámbito escolar. Sus concepciones no surgen de manera aislada, sino que se inscriben en estos marcos culturales que modelan lo que se considera juego, su valor y su lugar dentro de la vida institucional.

Dimensión psicológica del Juego

Desde la psicología, el estudio del juego ha permitido comprenderlo como una actividad esencial para el desarrollo cognitivo, afectivo y social de la infancia. En este sentido, el psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) analizó el juego como un proceso de asimilación de la realidad, que refleja la manera en que los niños construyen activamente su conocimiento. De acuerdo con su teoría del desarrollo cognitivo, el juego acompaña las transformaciones del pensamiento y evidencia cómo el niño pasa de la acción sensoriomotriz a formas más complejas de representación y simbolización (Piaget, 1932). Así, el autor distingue tres tipos de juego: el de ejercicio, vinculado al placer de repetir acciones y dominar el propio cuerpo; el simbólico, que emerge hacia los dos años y permite representar y transformar la realidad; y el de reglas, característico de la niñez, en el cual el niño internaliza normas, aprende a cooperar y a resolver conflictos, desarrollando al mismo tiempo estructuras lógicas y autonomía personal.

Complementando esta mirada cognitiva, Lev Vygotsky (1896-1934) propuso que el juego no solo reproduce la realidad sino que la trasciende, ya que el niño, al jugar, actúa en un nivel superior al habitual. Desde esta perspectiva, el juego se convierte en un espacio privilegiado para el desarrollo de la zona de desarrollo próximo, al permitir la apropiación de significados culturales y la adquisición de nuevas habilidades en interacción con otros (Vygotsky, 1978). De este modo, el enfoque sociocultural subraya que el aprendizaje y el desarrollo se producen en un contexto social compartido, donde el juego funciona como mediador entre lo individual y lo colectivo.

En la misma línea, el psicólogo estadounidense Jerome Bruner (1915-2016) destacó la relevancia del juego en los procesos de exploración y descubrimiento. A diferencia de las situaciones formales de enseñanza, el juego ofrece un entorno seguro donde el error no se vive como fracaso sino como parte del aprendizaje. Bruner (1983) interpreta esta dinámica como un andamiaje cognitivo que facilita la práctica de esquemas de acción y pensamiento, integrando la dimensión emocional con la cognitiva. De este modo, el disfrute y la curiosidad se vuelven motores del aprendizaje significativo.

Por su parte, el psicoanalista y psicólogo del desarrollo Erik Erikson (1902-1994) consideró el juego como un medio privilegiado para elaborar los conflictos propios de cada etapa evolutiva. En la infancia temprana, permite tramitar la tensión entre iniciativa y culpa, ofreciendo un espacio simbólico para ensayar posibilidades de acción, explorar límites y fortalecer la identidad. Además, favorece la regulación emocional y la internalización de normas sociales, contribuyendo al desarrollo de la autonomía y de la

socialización (Erikson, 1950/1993). Su aporte integra los planos cognitivo, afectivo y social, mostrando que el juego no es solo expresión del desarrollo, sino también un agente que lo impulsa y sostiene.

En conjunto, las perspectivas de Piaget, Vygotsky, Bruner y Erikson coinciden en concebir el juego como una experiencia que articula pensamiento, emoción y cultura. Desde distintas vertientes teóricas, todos reconocen su valor como escenario de construcción de sentido, donde los niños aprenden a conocer el mundo, a conocerse a sí mismos y a convivir con los otros.

Dimensión psicoanalítica del juego

Desde los aportes psicoanalíticos clásicos, Sigmund Freud (Austriano, médico y neurólogo) (1920/1979) inaugura el análisis del juego como una vía privilegiada de simbolización. A partir de su observación del fort-da, muestra cómo el niño logra transformar la angustia frente a la ausencia materna en una secuencia cargada de sentido. Como describe Freud: “El niño exhibía el hábito de arrojar un carretel de madera atado con un cordel tras la baranda de su cuna, sosteniéndolo con la cuerda; el carretel desaparecía ahí dentro, el niño pronunciaba su significativo ‘fort’ (se fue) y después, tirando del cordel, volvía a sacar el carretel de la cuna, saludando ahora su aparición con un amistoso ‘da’ (acá está)” (Freud, 1920/1979, p. 23).

Este ejemplo evidencia que el juego permite al niño procesar emociones difíciles y otorgarles significado, transformando situaciones que generan ansiedad en acciones controladas y simbólicas. El concepto central aquí es la simbolización, ya que el juego se constituye en un espacio donde

se organiza la subjetividad y se aprende a transformar experiencias internas conflictivas en representaciones manejables.

Más tarde, Melanie Klein (Británica, psicoanalista infantil) (1955/1964) profundiza esta perspectiva, considerando el juego como un lenguaje simbólico que permite al niño externalizar fantasías inconscientes y reorganizar sus relaciones con figuras significativas. Klein señala: “El juego infantil ofrece un acceso privilegiado a la vida emocional interna y a las fantasías inconscientes del niño” (Klein, 1955/1964, p. 112).

El juego funciona como un instrumento de integración emocional, constituyendo un espacio seguro en el que el niño ensaya experiencias afectivas contradictorias, explora emociones y proyecta significados sobre su mundo interno, favoreciendo la organización de la vida psíquica y la construcción de sentido.

Siguiendo esta línea, Rodolfo (Argentina, psicóloga y psicoanalista) (2019) retoma la noción de juego como práctica significativa, destacando su papel en la constitución subjetiva y en la construcción de vínculos. Según Rodolfo: “El juego infantil es un punto de partida para una nueva reflexión psicoanalítica que implica desplazar el centro de la escucha del analista hacia zonas que no se han trabajado aún” (Rodolfo, 2019, p. 6).

Rodolfo propone que el juego no debe ser reducido a una mera técnica terapéutica, sino que debe ser considerado como una práctica cultural y simbólica que permite al niño expresar y organizar su mundo interno. Además, destaca que el juego es una experiencia corporal significativa, ya que involucra emociones intensas y recuerdos imborrables que marcan al niño profundamente.

En continuidad con esta perspectiva del juego como escenario de simbolización, Donald Winnicott (Británico, pediatra y psicoanalista) (1971/2007) introduce la noción de fenómenos y objetos transicionales, situando al juego en un espacio intermedio entre la realidad interna y la externa. Como indica Winnicott: “El juego infantil surge en el espacio potencial entre la realidad interna y la externa y permite al niño desarrollar la creatividad y sostener la ilusión” (Winnicott, 1971/2007, p. 14).

Para el autor, el jugar acontece en una zona potencial donde el niño despliega su creatividad, sostiene la ilusión y ensaya formas de relación con los otros. Este espacio transicional es central para el desarrollo emocional, ya que permite tolerar la ausencia, internalizar la figura materna y comenzar a diferenciar el yo del no-yo. Así, Winnicott complementa las miradas anteriores al destacar la función del juego en la constitución subjetiva y en la apertura hacia los aprendizajes.

Dimensión psicopedagógica del juego

Si bien la psicología ha ofrecido marcos fundamentales para comprender el valor del juego, es en la psicopedagogía donde este adquiere un lugar central en tanto recurso diagnóstico, terapéutico y educativo. Diversos autores coinciden en que la actividad lúdica permite observar cómo los niños simbolizan la realidad, expresan emociones, elaboran conflictos internos y desarrollan competencias cognitivas, socioemocionales y culturales. En este sentido, el juego se presenta como un espacio privilegiado para la construcción de aprendizajes significativos y para la intervención profesional.

Desde una mirada psicopedagógica, Gabriela Valiño propone comprender el juego no como una conducta espontánea propia de la infancia, sino como una experiencia y una práctica cultural que requiere condiciones, acompañamiento y enseñanza para desplegar su potencia formativa (Valiño, 2023). La autora cuestiona la idea extendida de que “si el niño es pequeño, jugará naturalmente”, ya que esta concepción ha llevado históricamente a que en el Nivel Inicial existan escasas propuestas de juego bien diseñadas y poco reconocimiento del juego como objeto de enseñanza.

Para Valiño, la noción de juego como conducta espontánea resulta limitada porque supone que el juego simplemente “aparece” y no requiere intervención. Frente a esta perspectiva, la autora plantea un cambio de enfoque: el juego debe ser entendido como una práctica cultural. Esto implica reconocer que los niños llegan a la escuela con “biografías lúdicas” diferentes, construidas a partir de sus experiencias familiares, comunitarias y sociales. Cada niño ha participado en ciertos juegos, ha observado distintas dinámicas y ha internalizado diversas formas de jugar, lo cual determina su modo de involucrarse en experiencias lúdicas dentro de la institución.

Considerar el juego como práctica cultural implica comprender lo que se aprende con otros, en un espacio compartido donde circulan reglas, significados y formas de interacción. Valiño sostiene que jugar es una actividad intersubjetiva, donde los vínculos, las negociaciones, la construcción de acuerdos y las emociones forman parte central de la experiencia. Por eso, el juego tiene un impacto directo en el desarrollo socioemocional, ya que involucra la regulación afectiva, la capacidad de esperar, la toma de turnos, el reconocimiento del otro y la construcción de una trama común.

Desde esta perspectiva, la autora identifica dos grandes potenciales educativos del juego. En primer lugar, el juego puede promover avances en las funciones psicológicas: el pensamiento, la creatividad, la imaginación, la resolución de problemas, la autorregulación y la capacidad simbólica se fortalecen cuando el niño se implica activamente en experiencias lúdicas. En segundo lugar, el juego también puede facilitar la enseñanza de contenidos disciplinares, al ofrecer situaciones significativas donde los conocimientos se construyen desde la acción, la exploración y la motivación propia del niño.

Un punto central de los aportes de Valiño es la idea de que “saber jugar” es un aprendizaje en sí mismo. No todos los niños poseen las mismas herramientas para sostener un juego: algunos logran imaginar escenas o mantener una trama lúdica, mientras que otros requieren apoyo para ingresar, permanecer o acordar reglas. Por esta razón, la autora sostiene que el juego debe ser objeto de seguimiento psicopedagógico, reconociendo distintos estados de conocimiento en relación con cómo se juega, cómo se coopera y cómo se participa en juegos sociales o juegos con reglas.

Si el juego se enseña y se aprende, surge la pregunta que, según Valiño, debe guiar el trabajo docente: ¿cómo se enseña a jugar? Esta enseñanza implica ofrecer materiales pertinentes, sostener la continuidad temporal del juego, crear un clima emocional seguro, habilitar la exploración y disponer de un adulto que acompaña sin dirigir. La tarea del docente es garantizar que el juego se convierta realmente en una experiencia significativa, y no en un momento aislado o meramente recreativo.

En síntesis, la perspectiva de Gabriela Valiño permite comprender el juego como experiencia, cultura y aprendizaje, y aporta una mirada

psicopedagógica que resalta la necesidad de enseñar a jugar, acompañar los procesos lúdicos y asegurar condiciones institucionales que permitan a los niños habitar el juego en toda su profundidad.

En relación con el desarrollo cognitivo, Bassedas, Huguet y Solé (2006) señalan que la observación del juego permite identificar estrategias de pensamiento, modos de resolución de conflictos y formas de organización del conocimiento. Los autores destacan que la actividad lúdica involucra procesos de planificación, atención sostenida, memoria de trabajo, inhibición de respuestas impulsivas y resolución de problemas, todas funciones esenciales para el desarrollo integral del niño. Además, el juego simbólico y de reglas constituye un medio para anticipar consecuencias, tomar decisiones y elaborar estrategias orientadas a alcanzar objetivos, promoviendo la flexibilidad cognitiva y la autorregulación. En este marco, el niño aprende a planificar secuencias de acción, evaluar resultados y modificar su enfoque según las condiciones del juego, fortaleciendo competencias fundamentales tanto para el aprendizaje escolar como para la vida cotidiana.

Desde una perspectiva socioemocional, Coll y Palacios (1992) amplían esta mirada al destacar que el juego permite a los niños ensayar roles sociales, practicar la cooperación y la empatía, y desarrollar habilidades para la resolución de conflictos. La actividad lúdica se configura así como un espacio seguro donde los niños pueden expresar emociones complejas, simbolizar experiencias afectivas y experimentar la regulación emocional. De este modo, el juego integra la dimensión afectiva con la cognitiva, promoviendo competencias sociales y emocionales esenciales para la convivencia y el aprendizaje.

En el ámbito clínico, Arminda Aberastury (1992) introduce un aporte fundamental al sostener que la observación sistemática del juego permite acceder a los procesos inconscientes del niño, identificar patrones de pensamiento y estrategias adaptativas, y favorecer la integración entre cognición y afectividad. Desde esta perspectiva psicoanalítica, el juego se entiende como una vía privilegiada de expresión simbólica, donde los niños proyectan emociones, ensayan conductas y reorganizan experiencias internas en un entorno seguro.

En diálogo con esta concepción, Juan Ignacio Pozo (2008) señala que las actividades lúdicas constituyen un espacio donde se ponen en juego los esquemas de pensamiento y se evidencian las concepciones implícitas de los sujetos sobre el aprendizaje. Para la psicopedagogía, entonces, el juego no solo acompaña al desarrollo, sino que es también una vía de acceso al conocimiento del sujeto que aprende, ofreciendo al profesional una herramienta para comprender cómo los niños piensan, sienten y se relacionan con el saber.

Retomando esta línea, Nélica Atrio (2004) aporta una mirada metodológica específica al desarrollar la técnica denominada *“Hora de Juego Diagnóstica con Material No Figurativo”*. Esta propuesta permite observar cómo los niños utilizan materiales de manera creativa para expresar pensamientos, emociones y procesos cognitivos, facilitando la detección de dificultades en planificación, organización o resolución de problemas. A su vez, esta metodología promueve la autonomía, la iniciativa y la creatividad, integrando el juego con objetivos tanto clínicos como educativos.

En continuidad con estas perspectivas, Alicia Fernández (2009) profundiza en la idea del juego como instrumento privilegiado para comprender la vida afectiva y cognitiva del niño, destacando su valor como medio de diagnóstico e intervención integral en contextos educativos y clínicos. A través del juego, señala la autora, es posible observar cómo los niños representan emociones, estructuran ideas y elaboran aprendizajes significativos, lo que permite intervenir de manera más ajustada a sus singularidades.

En este marco, comprender las distintas modalidades de juego permite al psicopedagogo observar los procesos de aprendizaje en su dimensión integral, combinando la lectura clínica, cognitiva y pedagógica de las conductas lúdicas.

La literatura reconoce diferentes tipos de juego, cada uno con funciones específicas en el desarrollo infantil. Según lo planteado por Bassedas, Huguet y Solé (2006), y complementando la clasificación de Piaget, se distinguen el juego simbólico o de simulación, el juego de reglas, el juego constructivo o manipulativo y el juego dramático o de dramatización. El juego simbólico permite representar situaciones reales o imaginarias, favoreciendo la creatividad y la comprensión de roles sociales. El juego de reglas, en cambio, contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como la planificación y la toma de decisiones, al tiempo que fomenta el respeto por normas y la cooperación. El juego constructivo fortalece la coordinación, la resolución de problemas y el pensamiento espacial, mientras que el juego dramático facilita la expresión emocional, la comprensión de la perspectiva del otro y la internalización de normas sociales.

Por su parte, Zelmanovich (2009) amplía la comprensión del fenómeno lúdico al sostener que, a través del juego, los niños acceden a prácticas culturales y modos de relación propios de su contexto social, promoviendo la construcción de identidad y la comprensión de las normas de convivencia. La intervención psicopedagógica, desde esta mirada, debe considerar las dimensiones cognitivas, emocionales y culturales, integrando el aprendizaje y la socialización en un marco respetuoso de la diversidad.

Dimensión didáctica del juego:

Desde sus inicios, la pedagogía ha reconocido el valor del juego como herramienta central en la educación infantil. Froebel (1826), considerado el creador del concepto de “jardín de infancia”, concibió el juego como un recurso educativo natural e imprescindible, mediante el cual los niños podían aprender conceptos y valores a través de la acción, la experimentación y la interacción con el entorno. Para Froebel, el juego no era una actividad secundaria o recreativa, sino un medio fundamental para el desarrollo integral, que permitía a los niños explorar libremente, expresar emociones, desarrollar creatividad y fomentar la autonomía. Además, Froebel introdujo materiales educativos específicos, conocidos como “dones” y “ocupaciones”, que tenían como objetivo estimular la percepción, la coordinación y la comprensión de formas y relaciones espaciales, mostrando cómo el juego podía integrarse de manera estructurada y significativa en la experiencia pedagógica. El autor sostenía que a través del juego los niños no solo internalizan aprendizajes académicos, sino que también construyen hábitos de pensamiento, valores sociales y capacidad de colaboración, lo

que evidencia la dimensión ética y social de la actividad lúdica (Froebel, 1826).

En continuidad con esta perspectiva, Montessori (1949) amplió la noción de juego como instrumento de aprendizaje autónomo y activo. Montessori enfatizó que los niños aprenden mejor cuando se les permite experimentar, explorar y manipular materiales concretos, en un ambiente preparado que respete su ritmo y sus intereses individuales. Según la autora, el juego debía constituir una práctica pedagógica que fomentara la autodisciplina, la concentración y la iniciativa, promoviendo al mismo tiempo la coordinación motriz, la creatividad y la capacidad de resolución de problemas. Montessori introdujo el concepto de materiales didácticos diseñados específicamente para el aprendizaje autónomo, como bloques de construcción, elementos sensoriales y actividades de vida práctica, que integran la acción con la comprensión conceptual. La autora subrayaba que, en un ambiente preparado, los niños no solo juegan, sino que aprenden a organizar sus ideas, planificar acciones, experimentar causas y efectos, y desarrollar pensamiento crítico, consolidando habilidades cognitivas y socioemocionales de manera simultánea (Montessori, 1949).

En la actualidad, la literatura continúa reforzando estas ideas, subrayando que el juego no solo facilita el aprendizaje, sino que también contribuye al desarrollo integral del niño. Sarlé (2011) sostiene que su inclusión sistemática en la escuela permite fomentar habilidades cognitivas, socioemocionales y culturales, fortaleciendo la creatividad, la autonomía y la capacidad de resolución de problemas. La autora enfatiza que el juego debe ser considerado tanto contenido educativo como recurso pedagógico, garantizando su enseñanza y presencia dentro del currículo escolar.

En esta misma línea, Brailovsky (2012) analiza el lugar del juego dentro de la enseñanza y sostiene que, en el contexto escolar, el juego puede adquirir una intencionalidad pedagógica cuando forma parte de la planificación docente. Desde esta perspectiva, el juego no se limita a una actividad espontánea propia de la infancia, sino que puede constituirse en un dispositivo didáctico capaz de favorecer la construcción de conocimientos. El autor señala que cuando el docente propone situaciones lúdicas con propósitos de enseñanza, el juego se convierte en un espacio que habilita la exploración, la formulación de hipótesis, la resolución de problemas y la participación activa de los niños. En este sentido, el jugar no se opone al aprender, sino que se configura como una modalidad particular de aprendizaje que articula acción, pensamiento e interacción social.

Asimismo, Brailovsky advierte que la incorporación del juego en la enseñanza no implica su simple utilización instrumental, sino que requiere una intervención pedagógica cuidadosa que preserve las características propias de la experiencia lúdica. En este marco, el desafío didáctico consiste en generar propuestas en las que el juego permite abordar contenidos escolares sin perder su dimensión creativa, exploratoria y significativa para los niños. De este modo, el juego puede funcionar simultáneamente como experiencia lúdica y como contexto de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo cognitivo, social y emocional. Esta mirada permite comprender que la enseñanza puede apoyarse en el juego como una estrategia pedagógica potente, en la medida en que se diseñen situaciones que habiliten a los niños a jugar, investigar, imaginar y aprender en interacción con otros (Brailovsky, 2012).

No obstante, la práctica pedagógica muchas veces presenta riesgos de instrumentalización del juego. Aizencang (2005) introduce el concepto de “disfraz lúdico”, que se refiere a actividades obligatorias que se presentan como juego, limitando la iniciativa y la libertad del niño. Expresiones como “jugamos a lavarnos las manos” muestran cómo se intenta legitimar la imposición mediante un ropaje lúdico, desvirtuando la esencia auténtica del juego y restringiendo la creatividad y exploración. Este tipo de prácticas puede generar confusión en los niños respecto al valor del juego, promoviendo una visión meramente funcional de la actividad lúdica.

Para contrarrestar estos riesgos, Pavía (2006) propone el concepto de “modo lúdico”, que garantiza que los niños participen conscientemente en actividades reconocidas culturalmente como juego. El modo lúdico se caracteriza por la claridad de las reglas, la transparencia de los enunciados verbales y no verbales, y el respeto por la libertad del niño para explorar, equivocarse y crear. Esta perspectiva protege la dimensión intrínseca del juego, permitiendo que los niños desarrollen autonomía, iniciativa, creatividad y competencias socioemocionales, al tiempo que integran procesos cognitivos complejos como planificación y resolución de problemas. El modo lúdico se configura como un marco pedagógico que preserva la autenticidad del juego y promueve experiencias educativas significativas (Pavía, 2006; Sarlé, 2011).

Duek y Enriz (2015) profundizan en esta tensión entre juego como fin y juego como medio, analizando críticamente la lógica escolar que transforma el juego en un instrumento exclusivamente orientado a objetivos pedagógicos. Según los autores, la práctica de “jugar para” o “jugar por” puede limitar la creatividad, la espontaneidad y la motivación intrínseca del

niño, subordinando la experiencia lúdica a metas externas de aprendizaje. Esta instrumentalización genera múltiples efectos en el aula: reduce la autonomía del alumno, condiciona su participación, y puede disminuir la riqueza simbólica y social de la actividad. Además, Duek y Enriz (2015) sostienen que este enfoque limita la capacidad de los niños para aprender a través de la exploración, la experimentación y la resolución de conflictos, competencias fundamentales para el desarrollo integral. Por ello, advierten que preservar la dimensión intrínseca del juego implica reconsiderar la planificación pedagógica, garantizando espacios donde los niños puedan jugar con reglas flexibles, asumir riesgos y explorar alternativas sin la presión de resultados inmediatos. De esta manera, el juego se reconoce no solo como herramienta de aprendizaje, sino como experiencia formativa autónoma, que promueve pensamiento crítico, creatividad, colaboración y desarrollo socioemocional.

Enfoque curricular del Juego

En este sentido, las perspectivas didácticas desarrolladas por los distintos autores permiten comprender que el juego no solo constituye una experiencia valiosa para el desarrollo infantil, sino también un objeto de enseñanza que requiere ser pensado pedagógicamente. Estas concepciones han ido permeando progresivamente las políticas educativas y los marcos normativos que orientan la enseñanza en el Nivel Inicial. De este modo, la reflexión teórica sobre el lugar del juego en la educación encuentra su correlato en los diseños curriculares, los cuales recuperan estas perspectivas y las traducen en orientaciones pedagógicas que buscan garantizar su

presencia en la vida escolar. A partir de ello, resulta pertinente analizar cómo distintos documentos curriculares del país conceptualizan el juego y qué lugar le otorgan dentro de las propuestas de enseñanza.

El análisis de los diseños curriculares de Educación Inicial de distintas jurisdicciones argentinas permite identificar que el juego ocupa un lugar central en la definición de la enseñanza y en la organización de las experiencias formativas de las infancias. Aunque cada documento presenta particularidades en su formulación, todos coinciden en que el juego constituye una práctica cultural, subjetiva y social que la escuela debe garantizar como derecho y promover como experiencia educativa fundamental.

En el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2022), el juego es definido como un contenido cultural que debe ser enseñado y preservado en la institución. El documento afirma de manera explícita que “el juego constituye un área de enseñanza dentro del Nivel Inicial, reconociendo su valor formativo, simbólico y cultural” (Provincia de Buenos Aires, 2022). Además, establece que la escuela debe organizar tiempos, espacios y materiales que posibiliten experiencias diversas de juego, reconociendo tanto la dimensión libre como la dimensión social y cultural del jugar.

El Diseño Curricular de Santa Fe (2023) retoma una concepción amplia y profundamente cultural del juego. Allí se sostiene que “el juego y el jugar configuran un ámbito de experiencia que articula saberes, lenguajes, corporalidades, subjetividades y vínculos sociales” (Santa Fe, 2023). Esta perspectiva enfatiza el carácter social del juego, su capacidad para construir lazos y su potencia para habilitar procesos de simbolización, ficción,

imaginación y exploración del mundo. El rol docente aparece definido como el de una mediadora sensible, capaz de ofrecer escenarios lúdicos ricos, significativos y estéticamente cuidados.

En el Diseño Curricular de CABA, la centralidad del juego también se encuentra claramente establecida. El documento plantea que “la educación inicial debe garantizar experiencias de juego que habiliten la exploración, el juego simbólico, la creación y el encuentro con otros” (Ministerio de Educación CABA, 2025,). El juego se concibe como una práctica formadora que permite la construcción de sentidos, la apropiación cultural y el desarrollo de la imaginación, y se lo reconoce como un derecho que la escuela debe asegurar institucionalmente.

Del análisis comparado de estos tres diseños curriculares surgen puntos de convergencia significativos. En primer lugar, todos coinciden en definir el juego como un contenido cultural a enseñar y no solo como un recurso metodológico. En segundo lugar, destacan su carácter formativo integral, entendido como experiencia que involucra dimensiones cognitivas, afectivas, sociales, expresivas y simbólicas. En tercer lugar, subrayan la responsabilidad institucional de garantizar condiciones materiales, espaciales y temporales para que el juego pueda desplegarse. Finalmente, los tres documentos reconocen que la docente ocupa un rol clave como mediadora que observa, interviene, organiza y habilita experiencias lúdicas diversas y culturalmente significativas.

Dimensión ética, política y de derecho del juego

El reconocimiento del juego como un derecho fundamental de la infancia está respaldado por diversos instrumentos jurídicos internacionales y nacionales, y requiere políticas institucionales concretas para su garantía. La Convención sobre los Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989), incorporada a la Constitución Nacional Argentina mediante el artículo 75, inciso 22, establece en su artículo 31 que “los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad”. Esta disposición ubica al juego no solo como actividad inherente al desarrollo humano, sino también como un bien social protegido, cuya promoción es responsabilidad indelegable del Estado y de las instituciones educativas.

En la legislación nacional, la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2005) reafirma este mandato, al exigir que el Estado garantice el acceso al juego, la cultura y la recreación como componentes esenciales del desarrollo infantil. A su vez, la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206, 2006) reconoce al juego como contenido formativo dentro de la enseñanza del Nivel Inicial, legitimando su presencia en los proyectos institucionales y en las prácticas pedagógicas.

En el ámbito jurisdiccional, el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Marco General, 2024) retoma este marco normativo y subraya que el juego es una actividad central en la vida infantil y un derecho que la escuela debe garantizar. El documento oficial afirma que lo lúdico constituye un modo privilegiado de aprendizaje y socialización, y orienta a las instituciones a ofrecer tiempos, espacios y

materiales que posibiliten experiencias de juego libre, cooperativo y significativo (Ministerio de Educación GCBA, 2024). Esta perspectiva refuerza la idea de que el juego es una forma de acción cultural que contribuye a la construcción de la subjetividad, la convivencia y el aprendizaje

Desde esta base normativa, diversos autores latinoamericanos han ampliado la reflexión sobre las dimensiones ética y política y de derecho al juego, proponiendo comprenderlo como una práctica social que habilita la libertad, la participación y la creación colectiva de sentido. Adolfo Ernesto Corbera (2011) sostiene que el juego debe entenderse como “una experiencia voluntariamente aceptada, con la promesa de vivir momentos emocionantes, con una regulada dosis de incertidumbre [...] signado por lo ficticio [...] con lógica interna (prescripciones, condiciones y relaciones)” (p. 6). Su planteo resalta la autonomía del juego y la importancia de su lógica interna, construida por los propios jugadores, diferenciándola de las prácticas impuestas o dirigidas. En este sentido, el autor propone una ética del juego basada en la libertad y el consentimiento, donde la experiencia lúdica es legítima solo cuando surge de la voluntad de participar.

En sintonía con esta visión, Julieta Díaz (2021) plantea que el juego es un derecho que se configura históricamente a través de discursos éticos, políticos y sociales. Para la autora, hablar del “derecho a jugar” implica reconocer que la actividad lúdica no se limita a un pasatiempo, sino que constituye una práctica cultural y socialmente legitimada, indispensable para el desarrollo integral de los sujetos. En sus investigaciones, la autora analiza cómo las instituciones educativas pueden actuar como garantes o limitantes de este derecho, dependiendo de las condiciones que ofrezcan para el juego

libre y significativo. Esta mirada introduce una dimensión política del juego, en tanto su existencia depende de decisiones institucionales y de políticas públicas que reconozcan la infancia como etapa de derechos y no de carencias.

A su vez, Villa, Nella, Taladriz y Aldao (2020) amplían esta discusión al proponer que el juego debe pensarse en el cruce entre las dimensiones ética, estética y política, entendiendo que toda práctica lúdica involucra acuerdos, ficciones y conflictos que reflejan modos de convivencia y producción cultural. Para estos autores, el juego es un espacio donde se ponen en práctica valores éticos —como la cooperación, el respeto y la equidad—, se despliegan dimensiones estéticas —como la creatividad y la imaginación—, y se expresan tensiones políticas —vinculadas al poder, la participación y la construcción de lo común—.

Estas perspectivas permiten concebir el juego como una práctica compleja y socialmente situada, que articula lo ético, lo político y lo cultural. Desde la ética, el juego remite al respeto por la libertad y la autonomía de los sujetos; desde la política, a la responsabilidad colectiva de garantizarlo como derecho; y desde la educación, a la necesidad de crear entornos que favorezcan la participación, la cooperación y la expresión simbólica. En este marco, el aula se constituye como un espacio de ciudadanía lúdica, donde jugar es también un acto de reconocimiento y de construcción de subjetividad.

Dimensión estética del juego: arte y creación simbólica

En continuidad con las perspectivas que abordan el juego como práctica ética, cultural y social, resulta necesario considerar también su dimensión estética, entendida como una forma de creación simbólica que articula emoción, pensamiento y cultura. Desde este enfoque, el juego y el arte comparten una misma estructura: ambos suponen el ingreso a un espacio regido por reglas propias, donde los sujetos pueden experimentar con significados, explorar formas expresivas y construir representaciones del mundo. En el acto de jugar, como en el acto de crear, se elaboran sentidos, se transforman los objetos y se ensayan nuevas maneras de percibir la realidad.

Desde la literatura y la reflexión cultural, Graciela Montes (1999) plantea que jugar implica “cruzar una frontera” hacia un territorio simbólico semejante al del arte. En ese espacio de invención, las reglas adquieren un valor estructurante que no limita la libertad, sino que la orienta, permitiendo la emergencia de la creatividad y la invención. Montes propone pensar el juego como una forma de conocimiento sensible, donde la acción lúdica se convierte en medio de exploración del mundo y de construcción de identidad. El niño que juega, al igual que el artista, combina imaginación, emoción y pensamiento para producir sentido; crea mundos posibles, interpreta la realidad y construye nuevas formas de relación con lo existente.

De manera convergente, Liliana Bodoc (2002) concibe el arte como una experiencia de encuentro y de construcción de mundos posibles, donde la belleza no se impone como modelo, sino que se descubre y se comparte. En sus palabras, “el arte nos permite habitar mundos propios y compartirlos;

es un refugio donde lo individual encuentra resonancia en los otros” (p. 22). Esta concepción puede trasladarse al juego, entendido como acto de creación compartida en el que lo individual y lo colectivo se entrelazan. La dimensión estética del juego, desde esta perspectiva, se vincula con la posibilidad de construir sentido junto a otros, de generar experiencias que trascienden lo utilitario y que permiten reconocer la potencia creadora de la infancia.

A partir de estas bases, Laura Abad Molina (2015, 2018) amplía la reflexión al situar el juego en el territorio de la pedagogía estética y crítica, desde una mirada latinoamericana que reivindica la experiencia, el cuerpo y la sensibilidad como fuentes de conocimiento. Para la autora, tanto el arte como el juego son experiencias que subvierten la lógica instrumental de la enseñanza, porque se fundan en el deseo, el asombro y la exploración de lo posible. Jugar, desde esta perspectiva, no constituye un medio para aprender algo externo, sino una forma de pensar y de sentir el mundo, de ensayar nuevas relaciones con la realidad y de habitarla creativamente. En sus palabras, “el arte y el juego nos devuelven la capacidad de asombro y nos reconectan con el impulso creativo que sostiene la vida” (Abad Molina, 2018, p. 42).

Abad Molina propone así una pedagogía estética que reconozca en el juego y en el arte experiencias emancipadoras, capaces de generar conocimiento sensible, placer y libertad simbólica. Ambas prácticas abren la posibilidad de una educación menos prescriptiva y más humanizadora, donde el sujeto aprenda no solo con la razón, sino también con el cuerpo, los sentidos y la emoción. Desde esta mirada, la dimensión estética del juego se revela como un campo de experiencias que potencia la curiosidad, la

imaginación y la capacidad de crear mundos posibles, articulando aprendizaje y disfrute en una misma trama.

Las concepciones docentes sobre el juego y la enseñanza

El estudio de las concepciones docentes constituye un eje central para comprender las prácticas pedagógicas, ya que permite acceder a los marcos de sentido que orientan las decisiones, interpretaciones y modos de actuar de los maestros en la vida cotidiana escolar.

Según Anijovich y Mora (2010), las concepciones docentes son *“estructuras de pensamiento que guían la acción y modelan la manera en que el docente planifica, interviene y evalúa”* (p. 23). Estas configuraciones se construyen a partir de experiencias personales, formación profesional, tradiciones institucionales y contextos culturales que, de manera implícita o explícita, influyen en la práctica educativa.

Desde una mirada psicopedagógica, Alicia Fernández (2009) sostiene que toda práctica de enseñanza se apoya en una determinada concepción del aprender y del enseñar, que define la posición del adulto frente al conocimiento y frente al niño. Así, cada docente pone en juego un modo singular de entender qué significa aprender, qué lugar ocupa el error, qué valor tiene el juego y cómo se establecen los vínculos en el proceso educativo. Estas concepciones no siempre se enuncian, pero se manifiestan en las elecciones didácticas, en el modo de organizar los espacios, en la selección de materiales y en la interpretación de los comportamientos infantiles.

Por su parte, Patricia Sarlé (2011) advierte que las concepciones sobre el juego y la enseñanza constituyen una categoría analítica clave para

pensar el Nivel Inicial, ya que determinan el modo en que los docentes integran lo lúdico y lo didáctico. Para la autora, enseñar a jugar y jugar para aprender son dos movimientos complementarios que exigen del docente una reflexión permanente sobre su rol. En este sentido, afirma: *“Las prácticas de enseñanza son siempre interpretaciones del enseñar, sostenidas en concepciones particulares acerca del aprendizaje, del conocimiento y de los sujetos”* (Sarlé, 2011, p. 57). Por lo tanto, analizar las concepciones docentes sobre el juego implica reconocer la trama de creencias y saberes que subyace a las propuestas pedagógicas.

Desde la perspectiva de la didáctica crítica, Edith Litwin (2008) subraya que las concepciones docentes no son simples opiniones, sino construcciones teóricas situadas históricamente que se manifiestan en las prácticas concretas. Para la autora, la tarea de enseñar requiere una permanente revisión de los supuestos que orientan la acción educativa, especialmente cuando se trata de prácticas que, como el juego, pueden oscilar entre lo espontáneo y lo planificado. En este sentido, *“la enseñanza se transforma en un acto ético y político en tanto implica decisiones acerca de qué se enseña, cómo y para quién”* (Litwin, 2008, p. 21).

Las investigaciones de Carina Kaplan (2012) también aportan a esta reflexión al considerar que las concepciones docentes están atravesadas por las condiciones sociales y culturales de la práctica. Desde su enfoque sociológico de la educación, Kaplan sostiene que las representaciones de los docentes sobre los niños, el aprendizaje y la escuela influyen directamente en las posibilidades de inclusión, participación y éxito escolar. Así, las ideas que los maestros sostienen sobre el juego, su valor y su función educativa,

modelan no solo las propuestas que elaboran, sino también el lugar que otorgan a los niños como sujetos de conocimiento.

En la misma línea, Ruth Harf (2007) plantea que las concepciones docentes configuran “saberes de experiencia” que orientan las decisiones cotidianas y la interpretación de las situaciones pedagógicas. Desde esta mirada, el juego puede ser entendido por los docentes como herramienta didáctica, como estrategia de enseñanza, como recurso de evaluación o como espacio de expresión libre. Cada interpretación revela un modo de pensar la infancia, el aprendizaje y el rol del maestro.

Analizar las concepciones docentes sobre el juego implica entonces desnaturalizar la práctica educativa, hacer visibles los supuestos que la sostienen y comprender cómo estos influyen en la manera de enseñar y de aprender. Las concepciones funcionan como un puente entre teoría y práctica, entre lo que el docente piensa y lo que hace, y determinan en gran medida las posibilidades de construir experiencias lúdicas genuinas en el aula.

Anijovich y Cappelletti (2017) enfatizan que el desarrollo profesional docente exige revisar las propias concepciones como parte de un proceso reflexivo. Las autoras proponen que la formación inicial y continua debe habilitar espacios donde los maestros puedan nombrar, revisar y resignificar sus creencias sobre el juego, la infancia y el aprendizaje. Solo desde esa reflexión es posible construir prácticas pedagógicas coherentes con los principios del Nivel Inicial y con el derecho de los niños a aprender jugando.

Para concluir, en el contexto del Nivel Inicial, estas concepciones se vuelven especialmente relevantes. Tal como señala Sarlé (2011), la

enseñanza del juego no puede reducirse a ofrecer materiales o tiempos, sino que requiere una intencionalidad pedagógica que reconozca el valor formativo de la experiencia lúdica. Comprender cómo los docentes piensan el juego permite identificar tensiones y continuidades entre las dimensiones lúdicas y didácticas: cuándo el juego se concibe como derecho, cuándo como contenido y cuándo como estrategia

Método

Diseño

El presente trabajo se inscribe en un enfoque cualitativo, considerado el más adecuado para indagar las concepciones y significados que las docentes atribuyen al juego en su práctica educativa. Según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), este enfoque se utiliza cuando el propósito es comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, atendiendo a sus interpretaciones, experiencias y contextos.

En relación con el tipo de diseño, la investigación se enmarca en un diseño descriptivo y de corte transversal. Ynoub (2005) sostiene que los estudios descriptivos procuran identificar y caracterizar los atributos o propiedades de un fenómeno, reconociendo regularidades o patrones en las respuestas. El carácter transversal refiere a que la recolección de datos se realizará en un único momento temporal, mediante una sola entrevista a cada participante, sin seguimiento longitudinal.

En este sentido, el estudio busca describir qué concepciones y representaciones tienen las docentes acerca del fenómeno lúdico en el ámbito educativo, explorando los significados que atribuyen al juego como parte de sus prácticas y decisiones pedagógicas.

Participantes

La muestra seleccionada es no probabilística y de tipo homogénea. Hernández Sampieri et al. (2014) explican que en este tipo de muestreo la elección de los participantes no depende de la probabilidad, sino de criterios

vinculados con los objetivos y decisiones del investigador. Las muestras homogéneas se componen de unidades con características similares, lo que permite profundizar en un tema específico y destacar regularidades dentro de un grupo social.

La muestra estará conformada por 15 participantes, incluyendo docentes e integrantes del equipo de conducción (directora, vicedirectora y secretaria) del Jardín de Infantes N.º 2 de Jornada Simple, de gestión estatal, ubicado en el barrio de Barracas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Se considerarán maestras con distintos años de antigüedad en el Nivel Inicial, sin discriminar su situación de revista (titular, interina o suplente) ni el cargo que ejerzan (maestra de sección o celadora), pertenecientes a ambos turnos (mañana y tarde).

Las participantes serán docentes mujeres, en coherencia con la composición de la planta docente de la institución, integrada mayoritariamente por mujeres de entre 30 y 50 años. Esta conformación permitirá acceder a una mirada plural sobre las concepciones docentes del juego desde distintos roles institucionales y trayectorias profesionales.

Instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección de datos será la entrevista semiestructurada, definida por Janesick (1998, citado en Hernández Sampieri et al., 2014) como un instrumento que, a través del intercambio de preguntas y respuestas, posibilita la construcción conjunta de significados en torno a un tema. Este tipo de entrevista incluye una guía de ejes o preguntas

orientadoras, pero deja al entrevistador libertad para incorporar nuevas interrogantes que profundicen o aclaren aspectos emergentes durante la conversación.

La guía de entrevista incluirá temas vinculados con las concepciones sobre el juego, su función pedagógica y simbólica, la organización del tiempo y del espacio en la sala, y la tensión entre lo lúdico y lo didáctico en la práctica docente. Esta modalidad permitirá recuperar la voz y los sentidos que cada participante atribuye al juego en su experiencia profesional.

Procedimiento

Entre los meses de octubre y noviembre de 2025, las entrevistas se llevarán a cabo en la institución escolar, de forma presencial, durante los períodos libres de los participantes dentro de la jornada laboral. Previamente, se explicarán los objetivos del estudio y el carácter voluntario de la participación. Cada entrevista será registrada mediante notas de campo y, en caso de contar con consentimiento, mediante grabación de audio para garantizar una transcripción fiel del discurso.

Una vez recolectada la información, se procederá al análisis cualitativo del contenido, siguiendo un proceso de codificación temática que permitirá identificar categorías emergentes relacionadas con las concepciones docentes acerca del juego y su función en la enseñanza. Este análisis buscará interpretar los significados subyacentes en los discursos, integrando los hallazgos con el marco teórico desarrollado.

Consentimiento informado

Considerando los aspectos éticos de la investigación, antes de cada entrevista se procederá a la lectura y firma del consentimiento informado, en el que se detallarán los propósitos del estudio, el carácter voluntario de la participación y el compromiso con la confidencialidad y el anonimato de los datos. El documento respetará los principios éticos que orientan la investigación en ciencias sociales, garantizando el derecho de los participantes a decidir su participación libremente y a retirar su consentimiento en cualquier momento (Losada, 2014).

Resultados

El presente apartado reúne y organiza los hallazgos obtenidos en las entrevistas realizadas a las docentes del Nivel Inicial. Siguiendo los criterios propuestos por Sampieri (2022), los resultados se presentan de manera descriptiva, procurando reflejar con fidelidad las voces, sin incorporar aún interpretaciones teóricas.

Los resultados se presentan organizados en ejes temáticos que permiten situar la complejidad del fenómeno sin desdibujar su carácter descriptivo.

- **Caracterización de las docentes entrevistadas**

Participaron quince docentes del Nivel Inicial de un Jardín de Infantes del Barrio de Barracas (CABA), quienes desempeñan distintos roles dentro de la institución. La mayoría se ocupa del cargo de maestra de sección, aunque también se registraron funciones como maestra celadora, maestra de apoyo pedagógico y secretaria, lo que da cuenta de la diversidad de tareas y responsabilidades presentes en el plantel docente.

Las participantes se distribuyen entre salas de 3, 4 y 5 años, abarcando tanto el turno mañana como tarde, e incluso casos en los que la docente trabaja en ambos turnos. Esta distribución temporal y organizativa refleja una presencia amplia y heterogénea dentro del Nivel Inicial.

En relación con la antigüedad en el cargo actual, se observa una marcada diversidad: algunas docentes cuentan con menos de cinco años en su función, otras poseen trayectorias intermedias —entre cinco y diez años— y un número significativo presenta entre once y veinte años de antigüedad.

Asimismo, varias entrevistadas acumulan más de veinte años de experiencia en el Nivel Inicial, lo que sugiere la coexistencia de perspectivas provenientes de profesionales tanto noveles como altamente experimentadas.

Respecto de la formación académica, todas las docentes cuentan con el Profesorado de Nivel Inicial como titulación base. Algunas de ellas complementan esta formación con estudios superiores, tales como Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura en Psicomotricidad o especializaciones vinculadas a la inclusión escolar, lo que amplía el repertorio profesional y formativo del equipo docente.

En cuanto a la actualización específica sobre el juego, la mayoría refiere haber participado de capacitaciones en los últimos dos años, mientras que un grupo menor manifiesta no haber realizado formaciones recientes en esta temática. Este dato permite reconocer distintos niveles de actualización pedagógica respecto del juego como contenido y como recurso en el Nivel Inicial.

Por último, en relación con la experiencia total en el Nivel Inicial, se evidencia nuevamente una composición heterogénea: algunas docentes presentan trayectorias breves —inferiores a cinco años—, otras se ubican entre los cinco y diez años, y un grupo significativo cuenta con entre once y veinte años o más de desempeño en el nivel. Esta amplitud de trayectorias enriquece las perspectivas recogidas en los bloques posteriores del análisis.

- **Valoración del juego y sentidos atribuidos**

De manera unánime, las docentes reconocieron al juego como un componente estructurante del Nivel Inicial. El jugar fue descrito como

experiencia central, motor de aprendizajes y eje transversal de la vida en la sala. En sus declaraciones aparece asociado a verbos y expresiones que resaltan su potencial pedagógico: *explorar, experimentar, crear, compartir, imaginar*, así como a finalidades vinculadas con el desarrollo integral: favorecer la comunicación, promover la autonomía, habilitar vínculos, sostener la participación y acompañar la construcción de sentidos en la infancia.

A la vez, el juego fue conceptualizado como espacio privilegiado para la socialización. Se le atribuyeron funciones vinculadas a la construcción de acuerdos, la negociación de roles y la participación en escenas simbólicas que permiten articular lo vivido con lo imaginado. Esta valoración amplia y consistente ubica al juego como una experiencia que convoca simultáneamente dimensiones cognitivas, sociales, expresivas y afectivas.

- **Predominio del juego como recurso didáctico**

El análisis permitió recuperar una tendencia claramente dominante: la concepción del juego como herramienta pedagógica al servicio de la enseñanza de contenidos curriculares. Las docentes describieron un uso frecuente —e incluso sistemático— del juego como mediador para introducir o profundizar aprendizajes, organizar situaciones de enseñanza, sostener el interés del grupo y vehicular saberes conceptuales, procedimentales o actitudinales.

En este sentido, el juego aparece subordinado a finalidades externas: se lo selecciona, adapta o diseña en función de objetivos curriculares previamente definidos. Las docentes mencionaron emplearlo para trabajar

vocabulario, conteo, resolución de problemas, clasificación, roles sociales, hábitos y diversas habilidades emergentes del Diseño Curricular.

En términos generales, esta concepción instrumental del juego se configura como la perspectiva predominante a lo largo de todas las entrevistas.

- **Menor sistematicidad en la enseñanza del juego como contenido**

Si bien la mayoría de las docentes manifestó incluir en sus planificaciones actividades destinadas específicamente a enseñar juegos, dicha práctica se presentó de manera menos sistemática y con menor peso dentro de la propuesta pedagógica anual. La enseñanza del juego como contenido —entendida como transmisión de reglas, acuerdos, dinámicas, roles y repertorios culturales— apareció vinculada, principalmente, a proyectos específicos, secuencias didácticas o necesidades puntuales del grupo.

Este hallazgo revela cierta asimetría entre ambas perspectivas: mientras el uso del juego como recurso didáctico se encuentra consolidado y extendido, la concepción del juego como contenido que requiere una enseñanza explícita se manifiesta de manera más situada, menos estable y con menor grado de planificación formal.

- **Modalidades diferenciadas de intervención docente**

Las docentes distinguieron con claridad tres modos de intervención según la finalidad asignada al juego:

a. En juegos con fines didácticos:

La intervención se caracterizó por una conducción más directa: asegurar el cumplimiento de la consigna, clarificar reglas, orientar procesos de pensamiento y redirigir la dinámica cuando surgían dificultades. La mirada docente se centra aquí en garantizar los aprendizajes previstos.

b. En la enseñanza de juegos:

Las intervenciones fueron descritas como más estructuradas: presentación del juego, modelización de roles, demostración de reglas, acompañamiento inicial y progresivo retiro para promover la autonomía del grupo.

c. En el juego libre:

Las docentes mencionaron un posicionamiento más abierto, centrado en observar, habilitar el disfrute y sostener el clima lúdico. Las intervenciones se realizan principalmente al cierre de la experiencia o cuando se requiere mediar conflictos.

Estas modalidades permiten apreciar cómo las concepciones sobre el juego orientan no sólo la planificación, sino también la calidad y el tipo de intervenciones desplegadas.

● Tensiones percibidas entre “jugar para aprender” y “aprender a jugar”

Las respuestas revelaron posiciones heterogéneas respecto de si la intencionalidad didáctica afecta o no el sentido lúdico de la actividad. Algunas docentes identificaron pérdida del carácter lúdico cuando una propuesta

inicialmente libre se orientó hacia un contenido específico; otras no registraron esta tensión, argumentando que el atractivo del juego puede sostenerse aún en presencia de objetivos pedagógicos; mientras que un tercer grupo expresó dudas o señaló que esto depende del tipo de juego o del grupo.

En relación con la coexistencia entre “jugar para aprender” y “aprender a jugar”, se observan tres tendencias: quienes sostuvieron que ambas dimensiones pueden articularse; quienes afirmaron que exigen espacios diferenciados; y quienes consideraron que la coexistencia depende de la naturaleza de la propuesta o del grupo. Esta heterogeneidad evidencia la complejidad conceptual que adquiere el juego dentro de la práctica docente.

- **Condiciones que facilitan u obstaculizan el juego**

Aunque la mayoría de las docentes consideró que el Nivel Inicial ofrece tiempos y espacios suficientes para el juego, varias señalaron tensiones que pueden limitar su disponibilidad efectiva: exigencias del calendario escolar, demandas de planificación centradas en contenidos o presiones sociales por “mostrar resultados” que terminan desplazando o recortando tiempos destinados al jugar.

Estas percepciones permiten comprender que las oportunidades lúdicas que los niños encuentran no dependen únicamente de las concepciones docentes, sino también de marcos institucionales, administrativos y sociales que tensionan la organización cotidiana.

- **Síntesis final del hallazgo central**

En paralelo a la diversidad de prácticas y significados recuperados, el análisis mostró un patrón consistente:

- Las concepciones docentes otorgaron mayor peso al juego como recurso didáctico que al juego como contenido formativo que debe enseñarse.-

Esta asimetría se reflejó en las planificaciones, en la frecuencia de uso, en la modalidad de intervención y en la valoración otorgada a cada dimensión del juego.

Discusión

La discusión implica un desplazamiento desde la descripción de los resultados hacia la comprensión analítica de los fenómenos estudiados. En esta sección, los hallazgos se reinterpretan en diálogo con los marcos conceptuales que orientaron la investigación, con el propósito de identificar las decisiones pedagógicas, los sentidos atribuidos al juego y las tensiones que atraviesan el hacer pedagógico. Se parte del supuesto de que el juego, como práctica educativa, no se configura de manera aislada, sino en la intersección entre concepciones profesionales, intervenciones docentes y condiciones institucionales que habilitan u obturan su despliegue en el Nivel Inicial.

Los resultados muestran que las docentes comparten una valoración positiva del juego y lo reconocen como una experiencia formativa relevante en la educación infantil. Sin embargo, esta coincidencia conceptual no garantiza una traducción homogénea en la práctica cotidiana. Tal como

propone Gabriela Valiño, comprender el juego como una práctica cultural supone reconocer que su presencia en la escuela no se reduce a una disposición espontánea de los niños, sino que requiere condiciones, acompañamiento y decisiones pedagógicas específicas. Desde esta perspectiva, la valoración discursiva del juego constituye un punto de partida importante, pero no suficiente: es en el hacer docente donde se vuelven visibles las diferencias en la manera de habilitar, enseñar y sostener el juego.

Una primera tensión significativa se relaciona con las diferencias entre concebir el juego como contenido cultural y emplearlo como recurso didáctico. Aunque las docentes reconocen conceptualmente la importancia de transmitir juegos, repertorios y estructuras lúdicas —dimensión destacada por autoras como Scheines y Montes—, en la práctica predomina su uso como estrategia para enseñar otros contenidos o para regular la dinámica grupal. Este desplazamiento revela un desajuste entre la formulación conceptual y la trazabilidad práctica. Desde la perspectiva psicopedagógica de Valiño, esta ausencia de sistematicidad tiene implicancias relevantes: si el juego es una práctica cultural, exige ser enseñado. Los niños llegan a la escuela con biografías lúdicas diversas y, cuando la enseñanza del juego no se planifica, esas diferencias se amplifican, afectando la participación, la comprensión de reglas y la construcción de escenas compartidas.

Una segunda tensión se vincula con la intervención docente. Las docentes describen intervenciones cuidadosas orientadas a no interrumpir la experiencia lúdica, lo cual dialoga con la propuesta de Winnicott sobre la necesidad de un ambiente facilitador que posibilite el despliegue del juego y la creatividad. Sin embargo, el juego escolar está atravesado por una intencionalidad pedagógica que no puede desligarse del rol docente. Este

territorio híbrido —entre la libertad del niño y la orientación adulta— demanda decisiones permanentes: observar, sostener, acompañar, intervenir o retirarse. Cada gesto adulto redefine qué es posible en la escena lúdica. No se trata de intervenir más o menos, sino de intervenir con pertinencia, respetando la lógica interna del juego sin renunciar a la responsabilidad pedagógica.

Asimismo, se identifica una tensión entre el juego como experiencia subjetiva y el juego como medio pedagógico. Las docentes destacan que el juego permite expresar emociones, imaginar, simbolizar y elaborar situaciones, en sintonía con la perspectiva de Larrosa sobre la experiencia como acontecimiento que deja huella. Pero, al mismo tiempo, justifican su inclusión por su capacidad para favorecer aprendizajes escolares. Como advierte Sarlé, cuando el juego se subordina exclusivamente a finalidades didácticas, corre el riesgo de perder espesor simbólico y cultural. La coexistencia de estas dos miradas —experiencia y función— no constituye una contradicción, sino un rasgo estructural del Nivel Inicial que requiere reflexión profesional.

Otra cuestión relevante refiere a la discontinuidad en la enseñanza de juegos reglados o tradicionales. Aunque las docentes reconocen su valor cultural, no siempre se planifican secuencias destinadas a su aprendizaje progresivo. Desde la perspectiva psicopedagógica, este punto es central: “saber jugar” no es un saber menor. Implica aprender a negociar roles, comprender reglas, sostener una trama, regular emociones y participar en prácticas sociales significativas. Cuando esta enseñanza queda librada al azar, se debilita la capacidad de la escuela para transmitir repertorios culturales comunes y ampliar las posibilidades de participación infantil.

Por último, los resultados muestran que las condiciones institucionales influyen de manera directa en el lugar del juego. Los tiempos fragmentados, la presión por cumplir con planificaciones, las demandas externas y la disponibilidad de espacios condicionan la posibilidad de sostener experiencias lúdicas profundas. Aunque las docentes valoran el juego, no siempre encuentran marcos organizativos que lo prioricen. La institución no es un entorno neutro: habilita o restringe aquello que las infancias pueden experimentar, y el juego es especialmente sensible a estas condiciones.

En síntesis, la investigación permite afirmar que el juego en el Nivel Inicial constituye un campo tensional donde se entrelazan concepciones, intervenciones y estructuras institucionales. Estas tensiones no deben leerse como fallas, sino como dimensiones inherentes al fenómeno educativo. Desde una perspectiva psicopedagógica, sostener la potencia del juego implica reconocerlo como práctica cultural, garantizar tiempos y espacios reales para su despliegue, diseñar propuestas que enseñen a jugar y promover intervenciones sensibles que respeten su complejidad. Defender el juego en la escuela infantil es, en última instancia, defender la experiencia, la creatividad y la cultura de la infancia.

Conclusión

La presente investigación tuvo como propósito analizar las concepciones docentes sobre el juego y su modo de planificación, enseñanza e implementación en el Nivel Inicial. A partir del análisis cualitativo de quince entrevistas, emergió un conjunto de tensiones, continuidades y desafíos que permiten comprender cómo se construye —y

se disputa— la cultura del juego en el contexto institucional estudiado. Las interpretaciones aquí desarrolladas deben ser entendidas como construcciones situadas, resultado del encuentro entre las voces docentes, las condiciones de la práctica escolar y la mirada analítica de la investigación.

En primer lugar, se concluye que las docentes valoran profundamente el juego, al que describen como núcleo del Nivel Inicial, motor del desarrollo y dispositivo central del aprendizaje infantil. Esta valoración se alinea con los marcos normativos y pedagógicos vigentes, que reconocen el juego como derecho y como contenido propio del nivel. Sin embargo, esta apreciación convive con una tendencia sostenida a didactizar el juego, orientándolo hacia el logro de contenidos escolares. Este hallazgo constituye una de las tensiones centrales del estudio y expresa un movimiento permanente entre el deseo de preservar la esencia lúdica y la necesidad de responder a demandas curriculares.

En relación con la planificación, se concluye que, aunque muchas docentes declaran distinguir entre juego como contenido y juego como recurso didáctico, esta diferenciación no siempre se traduce en prácticas concretas ni en documentos curriculares. El juego como contenido cultural aparece de manera fragmentada, ocasional y poco sistemática, mientras que el juego como recurso para enseñar contenidos se encuentra más consolidado. Esta asimetría evidencia que la dimensión cultural del juego ocupa un lugar subordinado frente a las exigencias institucionales de enseñar, documentar y evaluar aprendizajes.

Asimismo, la investigación permitió comprender que las intervenciones docentes durante el juego se ubican en un continuo que va desde el acompañamiento respetuoso hasta la orientación deliberada hacia objetivos pedagógicos. Los docentes procuran sostener la dinámica lúdica, pero deben atender simultáneamente a las expectativas institucionales, a los resultados esperados y a las demandas de planificación. Esta coexistencia de lógicas —libertad lúdica y direccionalidad pedagógica— no constituye un error ni una contradicción, sino una condición estructural del Nivel Inicial, donde el juego es tanto experiencia subjetiva como contenido escolar.

En cuanto a la enseñanza de juegos, entendida como contenido cultural del nivel, se concluye que, aunque aparece mencionada y valorada, no se implementa de manera sistemática.. Este hallazgo señala la necesidad de fortalecer la presencia del juego en sentido cultural, no únicamente como recurso para abordar otros saberes.

Respecto de las condiciones institucionales, el estudio muestra que el juego se ve afectado por variables externas como el calendario escolar, las exigencias administrativas, los actos institucionales y la presión por producir evidencias de aprendizaje. Cinco docentes manifestaron que estas condiciones reducen el tiempo y el espacio disponible para jugar. Esto revela que la garantía del juego como derecho no depende exclusivamente de decisiones pedagógicas, sino también del marco organizacional y político que estructura la vida escolar.

De manera transversal, la investigación permite concluir que el juego en el Nivel Inicial es un territorio de negociación permanente. Se configura en la intersección entre su valor subjetivo y cultural, por un lado, y las demandas

escolares e institucionales, por el otro. Las docentes sostienen el juego con compromiso y creatividad, pero lo hacen en un contexto que tiende a orientar las prácticas hacia finalidades didácticas. Esta tensión ilumina la complejidad del hacer pedagógico y el rol docente como mediador entre distintos sentidos del juego.

Desde una perspectiva psicopedagógica, comprender estas tensiones resulta fundamental: permite ampliar la mirada sobre los procesos de aprendizaje, analizar los modos en que las instituciones regulan y habilitan la experiencia lúdica, y problematizar las intervenciones docentes en relación con la subjetividad infantil. El juego, en este sentido, no es solo un dispositivo pedagógico, sino también un espacio de constitución subjetiva y de encuentro con el otro.

Aportes y contribuciones:

La presente investigación, desarrollada en un jardín de Nivel Inicial de gestión estatal, aporta conocimientos relevantes sobre las concepciones, prácticas y tensiones que atraviesan el juego en la vida escolar. Desde el enfoque cualitativo adoptado, su contribución principal radica en visibilizar fenómenos que, si bien forman parte de la práctica cotidiana, se encuentran naturalizados y poco explicitados en los discursos pedagógicos institucionales.

En primer lugar, el estudio evidencia la coexistencia de múltiples significados del juego dentro del equipo docente, lo que permite comprender que el juego no es un concepto homogéneo, sino una construcción situada. El hallazgo de concepciones diversas —que van desde el juego como

derecho y experiencia hasta el juego como estrategia para enseñar contenidos— constituye un aporte para el campo, en tanto revela la pluralidad de sentidos que conviven en la práctica cotidiana y que influyen directamente en las decisiones pedagógicas.

En segundo lugar, la investigación contribuye a identificar la tensión entre juego como contenido y juego como recurso didáctico, mostrando que, aunque las docentes valoran el juego, su inclusión en la planificación se concentra mayormente en su uso para enseñar contenidos curriculares. Este aporte resulta significativo, porque permite reconocer una tendencia institucional que podría estar ligada tanto a las demandas del sistema educativo como a marcos formativos que históricamente han privilegiado la enseñanza de contenidos por sobre la enseñanza del juego.

En tercer lugar, el estudio aporta a la comprensión de los modos de intervención docente durante el juego, dimensionando que las docentes intervienen con intencionalidades diversas y muchas veces en función de criterios no explicitados. Este hallazgo permite problematizar la idea de intervención “correcta” o “natural” y abre la posibilidad de pensar la intervención docente como un campo que requiere reflexión, formación y acuerdos institucionales.

Otra contribución relevante radica en visibilizar el impacto de las condiciones institucionales —como el calendario escolar, las exigencias administrativas y la organización del tiempo— en la posibilidad real de sostener experiencias lúdicas significativas. Este aporte permite comprender que el lugar del juego no depende exclusivamente de las decisiones

docentes, sino también de variables organizacionales que estructuran el día a día escolar.

Asimismo, la investigación ofrece un aporte metodológico y documental al construir un repertorio situado de representaciones docentes, que puede funcionar como insumo para futuras investigaciones, procesos de formación docente o análisis institucional. Su valor radica en que no se trata de discursos teóricos, sino de voces de docentes en ejercicio, lo que otorga una mirada genuina y contextualizada.

Finalmente, el estudio contribuye a abrir nuevas preguntas y líneas de investigación, particularmente en relación con la enseñanza del juego como contenido, las intervenciones docentes en situaciones lúdicas, la formación docente inicial y continua, y las condiciones institucionales que favorecen o limitan el derecho al juego. Desde la perspectiva de Sampieri, generar nuevas preguntas constituye uno de los aportes centrales de toda investigación cualitativa, más aún cuando se trata de fenómenos complejos como el juego en la escolaridad.

En síntesis, este trabajo aporta comprensión, visibilización y problematización de aspectos centrales del juego en el Nivel Inicial, ofreciendo información significativa para la institución estudiada y para el campo pedagógico y psicopedagógico en general

Limitaciones de la investigación

Como todo estudio cualitativo de alcance exploratorio, esta investigación presenta ciertas limitaciones vinculadas al diseño, al tipo de muestra y a las técnicas de recolección empleadas. En primer lugar, la

muestra fue intencional y no probabilística, conformada por quince docentes de una única institución. Esto implica que los resultados deben comprenderse como representaciones situadas, sin pretensión de generalización a otros contextos escolares.

En segundo lugar, la información proviene exclusivamente de entrevistas semiestructuradas, por lo que los datos pueden estar influenciados por factores como la deseabilidad social, la necesidad de responder según expectativas institucionales o la dificultad de expresar prácticas pedagógicas que en ocasiones están naturalizadas. La ausencia de triangulación con otras fuentes —como observaciones áulicas, análisis de planificaciones o registros de situaciones lúdicas reales— limita la posibilidad de contrastar discursos con prácticas efectivas, así como de ampliar la validez interpretativa.

Otra limitación se vincula con el rol del investigador en el proceso de análisis. La construcción de categorías, la selección de citas y la interpretación de los sentidos docentes dependen en parte de la mirada analítica de quien investiga. Aunque se siguió un procedimiento sistemático de codificación y agrupamiento, incorporar múltiples codificadores o dispositivos de revisión intersubjetiva podría haber fortalecido la confiabilidad del análisis.

Asimismo, el estudio se desarrolló en un momento acotado del ciclo lectivo, lo que restringe la comprensión de posibles variaciones a lo largo del año escolar, especialmente en relación con los ritmos institucionales, las demandas del calendario o los cambios en la dinámica grupal.

Finalmente, como toda investigación cualitativa, la transferibilidad de los resultados es parcial. Si bien los hallazgos pueden orientar reflexiones en otros jardines con características semejantes, cada institución posee particularidades organizacionales y culturales que deben considerarse al momento de extrapolar conclusiones.

Lejos de disminuir el valor del estudio, estas limitaciones permiten situar su alcance, reconocer sus condiciones de producción y fundamentar la necesidad de futuras indagaciones que profundicen las dimensiones aquí exploradas.

Líneas de intervenciones futuras

La presente investigación permitió iluminar aspectos centrales del juego en el Nivel Inicial, así como tensiones persistentes entre las concepciones docentes, las prácticas cotidianas y las exigencias institucionales. A partir de estos hallazgos emergen múltiples líneas de indagación que podrían ampliar y profundizar la comprensión del fenómeno lúdico en contextos educativos. Las propuestas que se desarrollan a continuación no solo continúan las preguntas abiertas, sino que también constituyen horizontes posibles para la construcción de conocimiento pedagógico situado.

a) Incorporar la perspectiva de las infancias

Una línea de investigación especialmente relevante consiste en indagar cómo viven los niños y niñas las propuestas de juego, qué diferencias perciben entre jugar libremente y participar en juegos con fines didácticos, y cómo interpretan las intervenciones docentes. La inclusión de la voz infantil permitiría comprender:

- qué sentidos atribuyen al juego en la escuela,
- qué espacios consideran realmente lúdicos,
- qué propuestas despiertan mayor compromiso,
- y cómo experimentan las tensiones entre libertad y regla.

La inclusión de la infancia como sujeto epistémico —no sólo como destinataria— permite construir una mirada más integral del juego. Esta línea podría desarrollarse mediante entrevistas lúdicas, observaciones participativas, registros audiovisuales o dispositivos gráficos utilizados como mediadores discursivos (dibujos, relatos, recreaciones simbólicas).

Además, escuchar las voces infantiles podría contrastar o completar los discursos docentes, identificando zonas de convergencia y otras de desencuentro entre las intenciones pedagógicas y las vivencias de los niños.

b) Estudios comparativos entre instituciones con diferentes formatos pedagógicos

Otra línea de estudio consiste en comparar instituciones con enfoques diversos —tradicionales, activos, comunitarios, alternativos— para analizar cómo los modelos de organización escolar inciden en:

- el tiempo destinado al juego,
- el lugar del juego en la planificación,
- las estrategias de intervención docente,
- y la presencia o ausencia del juego como contenido cultural.

Este enfoque comparativo permitiría identificar configuraciones institucionales que favorecen prácticas lúdicas más potentes.

c) Observaciones directas de prácticas lúdicas

Un estudio futuro podría incorporar observación participante o no participante en situaciones reales de juego en sala. Este tipo de indagación permitiría:

- analizar la distancia entre lo declarado y lo realizado,
- comprender las decisiones docentes en tiempo real,
- describir micro-intervenciones, silencios, acuerdos y negociaciones,
- y documentar cómo se sostiene (o debilita) el sentido lúdico en la práctica.

Las observaciones aportarían un nivel de profundidad que complementarían el análisis discursivo.

d) Investigaciones sobre la formación docente inicial y continua

Resulta relevante estudiar cómo se aborda el juego en la formación docente, tanto en profesorados como en instancias de capacitación. Algunas preguntas posibles son:

- ¿Qué lugar ocupa el juego en los planes de estudio?
- ¿Cómo se enseña a planificarlo y evaluarlo?
- ¿Se diferencia el juego como contenido del juego como recurso?
- ¿Qué concepciones circulan entre docentes en formación?

Explorar estos aspectos permitiría comprender la raíz de muchas de las tensiones observadas en las prácticas actuales.

Propuestas de intervención

Propuesta 1 — Taller institucional de reflexión sobre el juego

El juego constituye un eje central en la identidad pedagógica del Nivel Inicial y, como tal, exige procesos sistemáticos de reflexión institucional que permitan revisar concepciones, prácticas y criterios de intervención.

Un taller de análisis pedagógico ofrece un espacio colectivo para profundizar en el estatuto del juego, problematizar sentidos naturalizados y favorecer la construcción de un marco conceptual compartido. Esta modalidad promueve el intercambio horizontal, la producción conjunta de saberes y el fortalecimiento de acuerdos institucionales que sostengan prácticas coherentes y situadas.

Propuesta 2 — Jornada de capacitación docente sobre intervención en el juego

La intervención docente en situaciones de juego requiere criterios profesionales sólidos que permitan equilibrar acompañamiento, disponibilidad y autonomía infantil. Revisar estos modos de intervención es indispensable

para garantizar experiencias lúdicas ricas, significativas y respetuosas de los procesos subjetivos y cognitivos de cada niño.

Una jornada de formación situada proporciona el marco adecuado para analizar decisiones pedagógicas, explorar distintos enfoques, revisar fundamentos teóricos y construir líneas de acción compartidas que orienten la práctica cotidiana.

Propuesta 3 — Curso breve sobre el juego como contenido curricular

El juego no solo es un medio para aprender, sino también un contenido cultural y formativo en sí mismo. Reconocerlo como tal supone otorgarle un lugar explícito en la planificación, en la secuenciación y en la evaluación de la enseñanza.

Un curso de actualización docente permite profundizar en la legitimación curricular del juego, revisar su aporte al desarrollo integral y diseñar estrategias que favorezcan su enseñanza explícita. Este dispositivo invita a fortalecer la mirada pedagógica sobre el juego como objeto de conocimiento y no solo como recurso metodológico.

Propuesta 4 — Mesa de intercambio docente sobre experiencias de juego

La construcción de una cultura institucional reflexiva requiere espacios sistemáticos para compartir experiencias, analizar prácticas y producir criterios colectivos de acción. La circulación de saberes docentes fortalece la coherencia pedagógica y contribuye al desarrollo profesional continuo.

Una mesa de intercambio favorece la narración de experiencias, el

análisis situado de decisiones pedagógicas y la consolidación de un marco común que potencie la enseñanza del juego en la institución.

Desde este posicionamiento, todas las acciones sugeridas fueron diseñadas desde el enfoque psicopedagógico, que concibe el juego como un contenido a enseñar y como un espacio privilegiado para el desarrollo cognitivo, vincular y subjetivo. En esta línea, el propósito de las propuestas es promover condiciones institucionales que acompañen a las infancias en la construcción de repertorios lúdicos cada vez más ricos, intencionales y culturalmente significativo

Referencias

- Abad Molina, M., & Meola, M. (2015). *Juego, arte y educación: una alianza necesaria*. Paidós.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (2006). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Graó.
- Bodoc, L. (2002). *Los días del fuego*. Ediciones del Eclipse.
- Bustos, M. (2020). *El juego como estrategia en el nivel inicial, sala de 3 años* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Córdoba].
- Caillois, R. (1958/1991). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Coll, C., & Palacios, J. (1992). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial.
- Duek, V. (2020). *Si te divertís, no aprendés nada: claves para el análisis del juego infantil contemporáneo* [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio UNLP.
- Fernández, A. (1994). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.
- Freud, S. (1920/1979). *Más allá del principio del placer*. Amorrortu.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Dirección General de Educación Inicial.
- Gómez de la Cruz, A. (2023). *El juego en la primera infancia: un análisis desde la perspectiva curricular*. *Revista Latinoamericana de Educación Inicial*, 15(2), 33–48.
- Hormazábal, M. C., & Gómez, S. (2021). *Creencias sobre el juego en la formación inicial docente* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC.

- Huizinga, J. (1938/2007). *Homo ludens: el juego y la cultura*. Alianza Editorial.
- Montes, G. (1999). *Juegos para la lectura*. Alfaguara.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU.
- Ortiz, L. (2022). *La mirada del docente de educación infantil sobre el juego libre* [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio UVA.
- Reyes Rodríguez, J. (2024). *El juego, el círculo mágico y la autotelia* [Ensayo teórico]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sáez, G., & Pérez, C. (2021). *El rol del maestro en el juego libre de los niños* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Chile].
- Saredo, M., & Neighbour, L. (2022). *Las concepciones de juego y el jugar desde la perspectiva de las infancias* [Trabajo final, Consejo de Formación en Educación, Uruguay].
- Sarlé, G. (2011). *El juego en el Nivel Inicial: enseñar y aprender jugando*. Novedades Educativas.
- Scheines, G. (1998). *Juegos y jugadores: teoría y práctica del juego*. Paidós.
- Stefano, L. (2020). *El juego como facilitador de aprendizajes en infantes* [Trabajo final integrador, Universidad de Flores]. Repositorio UFlo.
- Ubizarreta, L. (2020). *Prácticas de juego libre en los jardines de infantes* [Tesis de maestría, Universidad de la República].
- Universidad de Flores. (2023). *Reglamento de Trabajo Final Integrador* [Documento institucional]. UFlo.
- Villarroel, K., Saldaña, D., & Mena, C. (2022). *El juego en niños y niñas menores de tres años: tensiones entre el respeto por la libertad y la intencionalidad* [Tesis de licenciatura, Universidad de Concepción].

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

Zarriagada, M. (2023). *Juego y aprendizaje en contextos escolares: una revisión de la literatura* [Artículo académico]. Universidad de Santiago de Chile.

Zelmanovich, P. (2009). *La escuela y lo lúdico: ensayos sobre educación y juego*. Paidós

Anexo 1

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de de UFLO Universidad, desean conocer Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios 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 y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas reservándose 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 (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:

Fecha:

Protocolo N°:

