



FACULTAD DE PSICOLOGIA Y CIENCIAS SOCIALES

**“La influencia del juego dramático en la construcción de la función simbólica en los niños de la segunda y tercera sección de nivel inicial de Villa Ballester, General San Martín, Provincia de Buenos Aires”**

**Estudiante:** García Lorena Vanesa

**Legajo:** 25719

**Director/es:** Menéndez Maissonave Camila Belén

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

2025

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

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

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

### **Autorizo la publicación de la obra:**

Desde la fecha: 17 de Septiembre de 2025

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [ ]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Buenos Aires; 17 de Septiembre de 2025

Firma y aclaración del autor:

Lorena Vanesa García

## Índice

Resumen .....	5
Introducción.....	7
1. Delimitación del objeto de estudio.....	7
1.2 Justificación/ Fundamentación .....	8
1.3 Objetivos .....	9
1.3.1. Objetivo general.....	9
1.3.2 Objetivos específicos.....	9
1.4 Supuestos básicos de investigación .....	9
1.5. Pregunta de investigación.....	10
2. Estado del arte .....	10
3. Marco teórico.....	16
3.1 El juego.....	16
3.1.1 Historia del juego .....	16
3.2 Juego y tecnología.....	18
3.3. Juego en la infancia.....	21
3.4. Juego en el Nivel Inicial.....	23
3.5. Juego dramático.....	26
3.5.1. El tiempo, los materiales y espacio.....	28
3.5.2. La intervención docente .....	29
3.5.3. La evaluación.....	30
4. La función simbólica.....	31
4.1. La función simbólica según la Epistemología Genética de Piaget .....	31
4.2. La función simbólica según la Psicología Cultural de Vygotsky. ....	34
5. Nivel Inicial .....	35
5.1. Lineamientos Nacionales/Dirección Nacional de Educación .....	35
5.2. Lineamientos Provinciales/ Dirección Provincial de Educación.....	37
5.3. Segunda y tercera sección del 2° ciclo del Nivel Inicial.....	38
4. Método .....	44
4.1 Diseño de estudio .....	44
4.2 Participantes .....	45
4.3 Instrumento de recolección de datos .....	45
4.4 Procedimiento.....	45
5. Resultados.....	46
6. Discusión .....	54
7. Conclusión.....	57

7.1. Aportes y contribuciones de la investigación .....	59
7.2. Limitaciones de la investigación .....	59
7.3. Líneas de investigación futuras.....	60
7.4. Propuestas de intervención .....	60
Referencias.....	63
ANEXO .....	66
Guía de entrevista semiestructurada administrada a la muestra .....	70

## Resumen

El propósito de este trabajo de investigación es analizar la influencia del juego dramático en la construcción de la función simbólica en los niños de la segunda y tercera sección del nivel inicial de Villa Ballester, General San Martín, Provincia de Buenos Aires, y así resignificar el papel del juego dramático que permite promover de este modo el desarrollo integral del sujeto.

Para la propuesta metodológica de enfoque empírico cualitativo se utilizó la técnica de una entrevista semiestructurada con 18 preguntas que les permitieron a las participantes brindar sus conocimientos, inquietudes y sugerencias en función de las variables planteadas y su práctica docente. Participaron del presente estudio 15 docentes de nivel inicial de la localidad de Villa Ballester de General San Martín, Provincia de Buenos Aires. El rango etario de las participantes fue de 20 a 55 años. Para la selección de la muestra se recurrió a un muestreo no probabilístico por accesibilidad. El screening sociodemográfico permitió recopilar la información y características de la muestra en función de su identidad, edad, género, profesión, estado civil, cargo y sección en ejercicio, ubicación del establecimiento donde ejerce su rol y trayectoria docente.

El análisis de los resultados obtenidos permitieron revisar los conocimientos docentes sobre el juego dramático en relación a la construcción de la función simbólica, describir la implementación del juego dramático e intervenciones llevadas a cabo por las docentes del nivel y al mismo tiempo relevar los efectos de las propuestas del juego dramático en la construcción de la función simbólica en función de la práctica docente, afirmando de este modo la hipótesis

Como conclusión final se pudo evidenciar que el grupo de docentes de Villa Ballester identifica resultados significativos en la construcción de la función simbólica a partir de las propuestas de juego dramático, resignificando el rol de éste como fundamental en la infancia y escuela. Además las docentes pudieron revalorizar la importancia del juego dramático como una herramienta disparadora y motivadora de aprendizajes así como también les permitió repensar su práctica

docente en función del juego dramático, su espacio, su implementación recurrente, etc, considerándolo valioso y necesario para el desarrollo integral del niño/a. Al mismo tiempo, destacan cómo en la actualidad, las pantallas interfieren en el juego y conductas de los/as niños/as cuando no son acompañados/as de forma adecuada por un adulto responsable y referente.

**Palabras claves:** Juego dramático, Función simbólica, Nivel inicial.

## **Introducción**

### **1. Delimitación del objeto de estudio**

Este trabajo de investigación final tuvo como propósito analizar la influencia del juego dramático en la construcción de la función simbólica, revisando los conocimientos docentes, sus implementaciones y los efectos de las propuestas que ofrecen en su práctica pedagógica.

Esta investigación de enfoque empírico cualitativo, tal como explicita Sampieri (2014), se centra en comprender el objeto de estudio desde la mirada de los participantes dentro de su contexto y ambiente natural.

Para llevar a cabo este estudio, se contó con una población conformada por docentes del nivel inicial de la segunda y tercera sección de Villa Ballester, San Martín, Provincia de Buenos Aires.

El paso de la acción al pensamiento se realiza gracias a la función simbólica. Esta tiene gran relevancia en la formación de la representación mental en general y la del lenguaje en particular.

Tomando los aportes de Piaget (1991) la función simbólica “es una diferenciación de los significantes (signos y símbolos) y de los significados (objetos o acontecimientos, ambos esquemáticos o conceptualizados)” que se sobrepasa de la actividad sensorio-motora. Es decir que la función simbólica se entiende como la formación de las representaciones, es producto de la imitación afectiva o mental de un modelo ausente y de las significaciones obtenidas. Esta función es la que hace posible la adquisición del lenguaje pero sobrepasa ampliamente a la sola función del lenguaje puesto que alcanza también al campo las imágenes que intervienen en el desarrollo de la imitación, el juego y las representaciones cognoscitivas mismas. A modo general, el niño no queda anclado en el “aquí y ahora” del estadio sensorio-motor debido a que la función simbólica le permite la anticipación de un resultado o acción.

En relación a la finalidad de esta investigación González-Moreno y Solovieva (2016), expresan que en la edad preescolar, la función simbólica complejiza su desarrollo al reflejarse en el juego de roles sociales, indicando un nivel de desarrollo simbólico estable y arraigado, como lo plantea Vigotsky. Un nivel simbólico complejo desde la edad preescolar tiene un impacto favorable en la personalidad infantil y en cada una de las acciones que realiza el niño en la edad escolar.

Tomando los aportes teóricos brindados por diversos autores, antecedentes de investigaciones vinculadas a las variables descriptas y experiencia laboral en el ámbito educativo, esta investigación planteó como propósito dar cuenta de la influencia del juego dramático en la construcción de la función simbólica en los niños de la segunda y tercera sección del nivel inicial de Villa Ballester, San Martín, Provincia de Buenos Aires.

## **1.2 Justificación/ Fundamentación**

Este trabajo de investigación se realizó para resignificar el papel del juego dramático, relevando la importancia de su influencia en la construcción de la función simbólica, que permite promover de este modo el desarrollo integral del sujeto.

Como destacan Sarlé et al. (2014), esta investigación permitió visualizar la influencia del juego dramático en el aprendizaje de la situación presentada en sí, de los roles sociales, de las acciones, de los conflictos propios de cada rol y de las diversas actitudes que se pueden tomar frente a una situación. Así como también se pudo observar su dominio en el aprendizaje de la interacción, del trabajo en equipo, de la comunicación, de la recreación de lo observado y vivenciado, siempre enriqueciendo sus posibilidades y capacidades. Al mismo tiempo que promovió la comunicación y expresión de lenguajes verbales y no verbales.

Del mismo modo, es relevante considerar que distintos aspectos del desarrollo psicológico del niño y su accionar se encuentran relacionados con la función simbólica, de ahí que es indudable su significación en el proceso de

enseñanza – aprendizaje, por lo tanto es vital plantear propuestas, ofrecer recursos y estrategias que promuevan la construcción y el desarrollo de la misma.

Al mismo tiempo este estudio, convocó a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y a partir de aportes teóricos, reivindicarlas con el objetivo de reconocer y mantener presentes las formas de juego dramático, sus características, funciones, etc. siempre con la intencionalidad de garantizar el aprendizaje de los niños, la construcción de la función simbólica y al mismo tiempo favorecer y enriquecer el proceso de aprendizaje-enseñanza.

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general**

Analizar la influencia del juego dramático en la construcción de la función simbólica en los niños de la segunda y tercera sección del nivel inicial de Villa Ballester, General San Martín, Provincia de Buenos Aires.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

Revisar los conocimientos docentes sobre el juego dramático en relación a la construcción de la función simbólica.

Describir la implementación del juego dramático e intervenciones llevadas a cabo por los docentes del nivel.

Relevar los efectos de las propuestas del juego dramático en la construcción de la función simbólica.

### **1.4 Supuestos básicos de investigación**

En el grupo de niños de la segunda y tercera sección del nivel de Villa Ballester, General San Martín, Provincia de Buenos Aires, influye positivamente el juego dramático en la construcción de la función simbólica.

Las docentes de nivel inicial de Villa Ballester, General San Martín, Provincia de Buenos Aires, manifiestan conocimientos del juego dramático en relación a la construcción de la función simbólica.

El plantel docente de las instituciones de Villa Ballester, General San Martín, implementa el juego dramático en su práctica pedagógica y realiza intervenciones.

El grupo de docentes de Villa Ballester identifica resultados significativos en la construcción de la función simbólica a partir de las propuestas de juego dramático.

### **1.5. Pregunta de investigación**

En función de lo planteado anteriormente, con este proyecto de trabajo se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿Influye el juego dramático en la construcción de la función simbólica en los niños de la segunda y tercera sección del nivel inicial de Villa Ballester, General San Martín, Provincia de Buenos Aires?

### **2. Estado del arte**

En el presente apartado se presentan investigaciones empíricas producidas por la comunidad científica durante los últimos 5 años. Durante el proceso de investigación se ha detectado cantidad limitada de estudios empíricos que comprendan todas las variables del presente TFI.

En la investigación, **“El juego dramático y la función simbólica de los niños de 5 años de la I.E.I No 56041” Micaela Bastidas del Distrito de Tinta, Provincia de Canchis, Departamento de Cusco 2020**”, Ananelba Chuquitapa Mamani (2023), propuso como objetivo disponer la relación entre el juego dramático y la función simbólica en los niños de la institución. Para ello se planteó la siguiente hipótesis: Existe una relación directa y significativa entre el juego dramático y la función simbólica de los niños de 5 años de la I.E.I No 56041 Micaela Bastidas del distrito de Tinta, provincia de Canchis, departamento de Cusco 2020 y utilizó el método descriptivo, con un diseño correlacional; en una población conformada por 26 niños y niñas. Se aplicaron diversos instrumentos para la recolección de datos como observación, entrevista, encuesta y fichaje. Se obtuvo como conclusión, una relación directa y significativa entre el juego dramático y la función simbólica de los niños de 5 años de la I.E.I No 56041” Micaela Bastidas del distrito de Tinta, provincia de Canchis, departamento de Cusco 2020.

Issin Florencia (2021), en su investigación **“La función simbólica según las corrientes psicológicas de Jean Piaget y Lev S. Vigotsky”**, planteó estudiar y definir el concepto de función simbólica, particularmente desde la Epistemología Genética de Jean Piaget y la Psicología Histórico-cultural de Lev S. Vigotsky. Con esta finalidad, se realizó la investigación y comparación de los distintos aportes de cada una de las corrientes, sobre este proceso psicológico para ofrecer una síntesis del concepto. Al mismo tiempo, se realizó una búsqueda sobre los diferentes instrumentos de medición existentes para evaluarla y se presentaron sistemáticamente. Para este trabajo se utilizaron libros y artículos, tanto empíricos como teóricos, en los idiomas inglés y español, así como también se consideraron artículos publicados en revistas con una delimitación temporal retrospectiva de hasta 10 años. El diseño de esta presentación fue teórico de revisión bibliográfica, por lo tanto se analizó de manera crítica e integradora el material investigado.

La presente investigación **”Didáctica del juego dramático para niños de educación inicial (3 a 6 años) una propuesta desde el teatro aplicado”**, llevada a cabo por Daiana Patricia Huertas Ruiz (2024) indagó el potencial del juego dramático desde una perspectiva educativa, focalizando en el proceso creativo y el papel del profesor como guía, fundamentado en los principios del teatro aplicado. El estudio empleó una metodología fenomenológico-hermenéutica, que busca recuperar la experiencia vivida de los docentes en formación durante la enseñanza del teatro en educación inicial. Se estudiaron los procesos de construcción del juego dramático en las aulas de educación inicial de 19 educadores en formación durante los años 2012 a 2017. A través del análisis de clases, se analizó cómo el juego dramático se implementa y evoluciona en el contexto educativo, observando la interacción de los futuros profesores con este recurso didáctico. Se obtuvo como conclusión que el juego dramático debe ser revalorizado en función de las necesidades contemporáneas de la infancia, siendo de suma importancia la realización de una secuencia didáctica que permita a niños

y docentes en formación avanzar en sus aprendizajes previos y construir nuevos conocimientos. Esto implica que cuando el juego dramático, cuando se construye didácticamente, constituye un espacio valioso para estimular el pensamiento creativo en los niños y reflexionar sobre su entorno cultural favoreciendo aprendizajes significativos y contribuyendo al desarrollo social, emocional y lingüístico de los niños.

Continuando con el tema de estudio, Elsa Luna Coronado presentó **“Efectos del juego de roles en la función simbólica en 5 años de la Institución Educativa N° 250 Aguas Verdes” 2020**), considerando la relevancia que esta función desempeña en el logro de los aprendizajes para reformular qué efectos tiene el programa juego de roles en la función simbólica en los niños de 5 años de la I.E. N° 250. Para dicha investigación se planteó el método cuantitativo, de tipo experimental con diseño cuasi experimental. Se elaboró el instrumento de evaluación de la función simbólica y se realizó un estudio piloto para su validación. En un segundo momento se ejecutó la evaluación pre test al grupo experimental (25) y al grupo de control (25) seguidamente se aplicó el programa a los niños del grupo experimental a través de 10 sesiones de aprendizaje. En un tercer momento se aplicó la evaluación posttest a ambos grupos. Para el análisis de la información se utilizó la prueba T de Student para muestras relacionadas, lo que dio lugar acceder a la conclusión de que la aplicación del programa juego de roles produce efectos significativos en la función simbólica en niños de 5 años de la Institución educativa N° 250 Aguas Verdes, 2019.

En esta misma línea de investigación, Cielo Tamar Herrada Marquez presentó **“El juego dramático como estrategia para desarrollar los aprendizajes del área de comunicación en los niños de 4 años de la i.e. n° 073-mi segundo hogar, Sullana, año 2020.”** Con el propósito de conocer la importancia de la aplicación del juego dramático para lograr una buena expresión oral, ya que se observó que los estudiantes de dicha institución educativa presentaban dificultad en

poder comunicarse y expresarse. Se realizó estudio de tipo cuantitativo, nivel explicativo y diseño pre experimental, se aplicó un pre test después se realizó la evaluación de salida a través de un post test, a una muestra de estudio que estuvo conformada por 12 niños de quienes se recogió información sobre aprendizajes en el área de comunicación utilizando la técnica de la observación y el instrumento lista de cotejo. La información fue procesada elaborando tablas y gráficos. Los resultados de la investigación permitieron concluir que la aplicación del juego dramático mejora los aprendizajes en el área de comunicación.

El siguiente trabajo de investigación llevado a cabo por Yuvidsa Rut Ballesteros Cunya, **“El juego dramático y la expresión oral en los niños de 4 años de la I.E.I N° 102 divino niño Jesús- Ayabaca (2022)”** planteó como objetivo, determinar la relación que existe entre el juego dramático y la expresión oral en los niños de 4 años, utilizando un tipo de investigación cuantitativa, nivel descriptivo correlacional, diseño no experimental. Para ello se trabajó con una población de 130 estudiantes y una muestra de 40 estudiantes de la edad de 4 años, a los cuales se les aplicó una lista de cotejo. En los resultados de la presente investigación se evidenció mediante el uso del coeficiente de rho de Spearman, que existe una correlación positiva fuerte entre las variables juego dramático y expresión oral, por lo tanto se concluye que si existe relación entre las variables juego dramático y la expresión oral en los niños de 4 años de la I.E.I N° 102 Divino Niño Jesús- Ayabaca 2022.

Al mismo tiempo, Ana Izquierdo Olmos presentó un trabajo titulado **“Propuesta de intervención a través del uso del juego dramático para trabajar la expresión corporal, el lenguaje y la comunicación (2024)”**, donde tomó el diseño de una propuesta de intervención en torno al juego dramático, con el propósito de trabajar de manera lúdica las tres áreas del currículo y, más concretamente, centrado en fomentar y mejorar la expresión corporal, la comunicación y el lenguaje. Esta situación de aprendizaje ha sido diseñada para

llevarse a cabo con alumnos/as de la clase de 3 años A, compuesta por un total de 19 estudiantes, del CEIP Miguel Delibes en la localidad vallisoletana de Aldeamayor de San Martín. Como conclusión se demostró que el juego dramático es una buena metodología para trabajar en el aula, que los alumnos recibieron de manera muy positiva y que se podría implementar de una manera más profunda en las aulas de educación infantil.

Por otra parte, Ruth Gisela More Zapata planteó este trabajo de investigación **” Juego Dramático en Educación Inicial (2022)”** que surge a partir de la necesidad de atención en las instituciones educativas del nivel inicial en función al uso estratégico del juego dramático que les permita a los niños ofrecer una serie de posibilidades para mejorar la relación con sus emociones, con su cuerpo, con su voz y su entorno. Como así también, fortalecer otras capacidades como: la expresión corporal, expresión lingüística, expresión plástica y expresión rítmico-musical sumando a su proceso de aprendizaje. Esta investigación es de carácter bibliográfico, basada en fuentes informativas tanto físicas como virtuales. A partir de la información recopilada se concluyó que el juego dramático es una actividad lúdica que le permite al niño representar una experiencia tomada de una situación y transformarla a través de su imaginación y creatividad, permitiéndole asumir roles de acuerdo al rol que interpreta. Al mismo tiempo que contribuye al desarrollo del fortalecimiento de las habilidades sociales, comunicativas y corporales, así como también se lo considera como una propuesta pedagógica que influye en el desarrollo personal y de aprendizaje, donde el docente de aula, es el intermediario principal para promover el aprendizaje.

**“La función simbólica en niños de 4 años: Una Revisión Sistemática”** fue un estudio llevado a cabo por Rocio Marisol Torres Yopez de Berrocal, en Lima – Perú (2020) que implicó una investigación básica, de diseño no experimental y de revisión sistemática. El propósito de dicha investigación fue determinar los indicadores del desarrollo de la función simbólica en los niños del nivel inicial, para

reconocer cómo se fue desarrollando en los últimos años las habilidades cognitivas asociadas a la función simbólica del pensamiento como elemento nodal para el proceso cognitivo del niño. Para ello se plantearon el interrogante de investigación que permitieron realizar una búsqueda de datos. Se obtuvo como conclusión que a través de los juegos de roles el niño se insertó en actividades pedagógicas direccionadas desde el enfoque sociocultural propuesto por Vygotsky, lo cual generó gran impacto en el desarrollo de las habilidades cognitivas asociadas a la función simbólica. Al mismo tiempo, con dicha investigación se afirmó que la tecnología y el acompañamiento de los padres durante los primeros 36 meses de vida permiten potenciar el proceso de desarrollo de la función simbólica.

En la siguiente investigación **“Las intervenciones docentes en el juego dramático. Sentidos construidos por maestras de Educación Inicial de Jardines públicos de la ciudad de Bariloche”** (2024), Silvia Ivana Lyn Evans, se propuso como objetivo la indagación del accionar docente de educación inicial en el juego dramático, así como también comprender el valor que le otorgan en sus prácticas de enseñanza. Para abordar el trabajo se utilizó la metodología de estudio de casos colectivos, para ello se seleccionó un conjunto de individuos que a través de sus narrativas, aportaron a la comprensión de una situación. Al mismo tiempo, se realizaron sesiones de retroalimentación con docentes que participaron en las primeras entrevistas y con invitación a otras docentes interesadas en la temática. Como conclusión de esta investigación se pudo resaltar el sentido, el valor de la acción docente en relación con el juego, dando lugar a la educación infantil como espacio de transmisión de la cultura como posicionamiento claro. Al mismo tiempo se pudo visibilizar la responsabilidad y el compromiso que asumen las docentes en la consideración del juego como un territorio de las infancias que admite el diálogo con la enseñanza y potencia la vinculación con los conocimientos.

### **3. Marco teórico**

#### **3.1 El juego**

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2014), del latín “**iocus**” significa broma, chanza o diversión. Al mismo tiempo para hacer alusión al juego propone varios términos, entre ellos se refiere a la acción y efecto de jugar por entretenimiento.

Huizinga (2007) expresa que el juego como fenómeno cultural, es más viejo que la cultura, ya que no se necesita contar con la raza humana para sumar aportes y características al concepto de juego, sino simplemente basta ver como juegan los animales, juegan como los hombres y de ahí se pueden registrar los rasgos fundamentales del juego. En este juego sencillo de animales traspasa el fenómeno fisiológico o psíquico, se puede hablar de la esencia del juego, de su espíritu, del sentido de jugar.

##### **3.1.1 Historia del juego**

El juego ha evolucionado en el tiempo y se puede pensar en él, en miles de años antes de Cristo.

Tomando los aportes de Calvo-Hernando y Gómez-Gómez (2018) se debe remontar aproximadamente 4.000 años a.C. para pensar en los primeros juegos que se ejecutaban mediante la estrategia como la inteligencia, las habilidades o la planificación del jugador para lograr ganar, estos hacen referencia a los juegos de tablero o la jabalina que mezclaba entrenamiento, deporte y trabajo.

En Egipto alrededor de los 3.000 a.C., los niños jugaban con pelotas de arcilla o papiro que estaban llenas de bolitas que las hacían sonar, animales pequeños hechos en arcilla o juguetes de madera. Por otro lado, las niñas cantaban canciones o jugaban a la estrella, que consiste en que dos jóvenes se apoyan sobre los talones y giran alrededor de otras compañeras que las sujetan por las muñecas.

Aproximadamente 2.000 años a.C., en la India, surgen nuevos juegos de canicas que con el transcurrir de los años formaron parte de otro tipo de juegos que han llegado hasta la actualidad.

Otros pueblos como los mayas y aztecas 2000 años a.C., jugaban a juegos de pelota en los cuáles comenzaron a incluir reglas. Este tipo de juego era considerado una actividad sociocultural donde participaban niños, hombres y mujeres, pues para ellos, formaba parte del desarrollo de la fuerza física.

En Grecia el juego era fundamental para lograr una educación completa ya que permitía el desarrollo físico y al mismo contribuía a la educación moral del ciudadano, a desarrollar su espíritu creador y fomentar el cooperativismo, ya que al jugar deben seguir ciertas normas. Para los griegos el juego estaba asociado al culto de los Dioses, los cuales inspiraban las competiciones, como por ejemplo un ejemplo son los Juegos Olímpicos que se celebraban cada cuatro años y era la celebración religiosa más importante.

En Roma el juego tenía como objetivo liberar las mentes, es decir que era una especie de recompensa que se obtenía para dejar de lado el cansancio que se podía generar durante el trabajo. Para los romanos los juegos estaban presentes en su vida cotidiana, el ámbito religioso y político también envolvía la vida lúdica, todo se llevaba al circo, teatro o anfiteatro.

En el siglo XVII se da origen al pensamiento pedagógico moderno donde se considera al juego como elemento educativo que facilita el aprendizaje ya que es un instrumento pedagógico impuesto con fuerza entre los pensadores de esa época.

Durante muchos siglos se experimentó el modelo de escuela tradicional, donde el juego no tenía importancia en las aulas y donde los profesores tenían el rol de transmitir de una manera activa la información y el niño meramente era un receptor pasivo que debía guardar silencio.

Frente a este modelo tradicional nació la escuela nueva, un movimiento educativo surgido a finales del siglo XIX que plantea como objetivo el interés en el

niño y en el desarrollo de sus capacidades. La educación se entendía como un proceso activo que le permitiera al niño explorar y experimentar hasta alcanzar los objetivos marcados. En la escuela se prepara al niño para su vida en la sociedad, por lo tanto, el niño como sujeto activo de la enseñanza aprende haciendo a través del juego. En este tiempo se transitó un intento de renovación educativa.

### **3.2 Juego y tecnología**

En la actualidad, las pantallas como tablet, celulares y computadoras son una herramienta de comunicación ultra rápida y universal, por las cuales se puede transmitir material de contenido variado, de calidad diversa y duración indeterminada.

Teniendo en cuenta estas características, la Organización Mundial de la Salud (2019), recomienda que el uso de las mismas en los/as niños/as y adolescentes sea con el objetivo, primordialmente educativo, para reforzar el aprendizaje cognitivo y favorecer así, el adecuado desarrollo social de estas franjas etarias.

El uso de las pantallas electrónicas representa para las familias y tutores un real desafío al momento de controlar el tiempo que los/as niños/as pasan frente a las mismas, considerando los problemas desencadenados por el uso excesivo, así como también la exposición a contenidos no adecuados. La OMS (2023) sugiere que la exposición de los/as niños/as frente a las pantallas sea la siguiente:

**\*Menores de 2 años:** Nada de exposición.

**\*De 2 a 4 años:** Hasta 1 hora (60 minutos)

**\*De 5 a 17 años:** No pasar de 2 horas (120 minutos)

En relación a ello, considera relevante el juego para el desarrollo del cerebro, por ello destaca como más valioso el tiempo de juego no estructurado por encima de los medios electrónicos. Al mismo tiempo que los/as niños/as menores de dos años tienen mayor posibilidad de aprender cuando interactúan y juegan con sus padres, hermanos, así como con otros niños/as y adultos.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores la OMS plantea consejos útiles para un uso inteligente de pantallas:

\*La exposición a las pantallas debe ser controlada por los padres o adultos responsables, cuidando el tiempo y contenido de acuerdo a la edad y comprensión del niño para que sea un factor positivo en su desarrollo físico, cognitivo, emocional y social.

\*Las familias deben hacer énfasis en la selección de los programas para que les brinden alta calidad educativa y con acompañamiento de diálogo familiar.

\*Fortalecer los momentos de lectura comprensiva, tiempos recreativos al aire libre y la iniciación de actividades deportivas.

\*Las pantallas no deben formar parte del momento de la comida/cena, ni durante el tiempo dedicado a las actividades extraescolares o al estudio.

\*Evitar su uso dos horas antes de dormir.

\*Conversar con los/as niños/as desde pequeños, las consecuencias de un uso excesivo y las normas para un uso responsable y sin riesgo: no dar datos personales, no quedar con desconocidos, no introducir datos bancarios, emplear lenguaje correcto.

\*Los adultos responsables deben dar ejemplo a los más pequeños y tratar, en lo posible, de no usar pantallas en el tiempo dedicado a la familia y tareas de la casa.

Según Rodríguez et al. (2022) en su trabajo de investigación mencionan que el juego conforma una actividad esencial para los/as niños/as, por lo cual es nodal preservarlo en su forma tradicional, intentando lograr un equilibrio con los cambios sociales actuales en relación a las tecnologías de la información y la comunicación. Siempre considerando de gran relevancia el rol de la familia y docentes a partir de estas modificaciones.

Las autoras consideran al juego como una actividad primordial en la vida de los/as niños/as, por su contenido lúdico que genera placer y disfrute, y también

porque debido a su contenido social, permite el establecimiento de los primeros vínculos del niño/a con su entorno, favoreciendo así, la adquisición de hábitos, habilidades, capacidades, conocimientos, además de su influencia en el desarrollo de diversos procesos psíquicos.

Sin embargo, el rápido desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación han impactado en el contexto social en el que se desenvuelven los/as niños/as y esas nuevas influencias han incidido también en el juego. Se puede observar que son cada vez más los/as niños/as que cuentan con el acceso a estas tecnologías, que forman parte de sus actividades cotidianas y que son usadas por ellos, generalmente como recursos tecnológicos para el juego. Al respecto, United Nations International Children's Emergency Found (2017) considera que el mundo ha cambiado en función de la tecnología digital, y del mismo modo se está transformando cada vez más la infancia de los niños debido a que se incrementa el número de niños/as que se conectan en línea en todos los países.

En esta línea, las autoras consideran que se debe tener en cuenta el rol del adulto en la formación educativa del niño/a, como portador de la cultura, como mediador, continúa siendo necesario, las nuevas formas de socialización y aplicaciones de la tecnología en la vida del niño/a. Todo esto, implica también que el adulto esté formado y cuente con las herramientas y recursos para acompañar al niño/a en ese nuevo contexto.

Al mismo tiempo, es fundamental continuar favoreciendo el desarrollo de todos los tipos de juego, incluso en el contexto familiar, entre ellos los juegos tradicionales por ejemplo, como un medio de interacción humana donde el/la niño/a a partir de este, desarrolle la personalidad, la socialización, la comunicación, la interacción social, favoreciendo de esta forma su desarrollo integral.

En función de estos aspectos, es necesario considerar que los juegos tecnológicos o digitales, también presentan una serie de beneficios vinculados al desarrollo cognoscitivo en los/as niños/as, ya que en varias oportunidades muchos

de estos juegos requieren el desarrollo de actividades en las que el/la niño/a debe poner en práctica habilidades intelectuales generales como la identificación, la clasificación, la comparación, ciertas destrezas motoras finas inclusive una coordinación de la vista con los movimientos de las manos. Al mismo tiempo en estos juegos, se ven limitados aspectos característicos como la actividad social, dadas por la interacción entre sus participantes, el intercambio de criterios, cambio de actitud frente a la resolución de diversos problemas.

Por todo esto, las familias, adultos responsables y educadores actuales, se enfrentan a un gran desafío, intentar un equilibrio entre el juego y el uso de las pantallas, promoviendo la inclusión de mayores momentos de juego sin excluir en su totalidad la tecnología por las bondades que esta brinda siempre teniendo en cuenta la supervisión del adulto referente, los límites de tiempo adecuados, la selección de contenidos correctos acordes a la edad, siempre pensando en el desarrollo integral del niño/a.

### **3.3. Juego en la infancia**

La Convención sobre los Derechos del Niño (2016) manifiesta la importancia de ofrecer a todos los niños, la posibilidad de un adecuado crecimiento, desarrollo, cuidado, asistencia y educación. Específicamente en uno de sus artículos, el número 31, la Convención explicita que los niños cuentan con el derecho al juego y actividades recreativas acordes a su edad.

De este modo Argentina, en la ley de Educación Nacional N°26.206, artículo 20 inciso d, considera relevante al juego como promotor del desarrollo cognitivo y socio-afectivo, ético, estético y motor.

El Diseño curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires (2022) plantea que el juego es una práctica cultural dentro de un marco imaginario que guía la participación, la acción, la selección y uso de objetos, y que se encuentra organizado por reglas que pueden ser implícitas o explícitas.

El juego es un derecho de las niñas y con un valor fundamental en relación al placer, la imaginación, la resolución de problemas y el desarrollo del lenguaje. Al mismo tiempo, su ejercicio, permite la construcción de vínculos de amistad y confianza que promueven el desarrollo infantil. Si bien el juego se transita en distintos ámbitos y espacios, la escuela es uno de ellos en donde se puede plantear el derecho a jugar, siempre cuidando que se propicien las condiciones necesarias para que éste pueda desarrollarse de forma plena. Es de suma importancia, tener en cuenta que el juego se ve caracterizado en función del tiempo histórico, comunidad y familia. No excluir por completo la tecnología por las bondades que posee que no pueden desaprovecharse, con la supervisión y manejo adecuado de los adultos, estas ventajas pueden ser utilizadas para estimular el desarrollo integral del niño, si se incluyen de forma organizada en su horario de vida, establecer los límites de tiempo adecuado, seleccionar los contenidos correctos, acordes a la edad, que favorezcan el desarrollo de habilidades y participar de conjunto con el niño

Piaget (1946) concibe el juego como una manifestación fundamental del pensamiento del niño/a, considerándolo nodal para explicar el paso progresivo de las formas más egocéntricas del pensamiento a las construcciones más avanzadas del mismo. Así como también, explícita al juego como una actividad lúdica que potencia el desarrollo integral del niño/a y lo diferencia en etapas evolutivas en función de su origen, naturaleza y función, destacando las siguientes: juego motor, juego simbólico y juego de reglas.

Moya -Gómez, (2024) expresa que Vygotsky destaca al juego como una actividad que promueve el desarrollo infantil porque le permite al niño, avanzar en su desarrollo actual incrementando sus habilidades. El juego brinda un espacio donde los niños logran experimentar, resolver desafíos, generar nuevas habilidades, favorecer su pensamiento, regular su comportamiento, interactuar, etc, siempre promoviendo el desarrollo cognitivo y social.

La autora destaca que Piaget y Vygotsky coinciden en que el juego es una herramienta relevante para el aprendizaje y desarrollo integral del niño y no una simple forma de diversión.

### **3.4. Juego en el Nivel Inicial**

Malajovich (2000), manifiesta que el juego es la mayor herencia que un niño puede recibir, es privilegio de la infancia, por ello es nodal que la escuela no sólo garantice el juego como derecho de los niños sino que también brinde todas las posibilidades para enriquecerlo y desplegarlo, ofreciendo variedad de situaciones a través de los distintos tipos de juego: juego de dramatizaciones, juego de construcción, juegos con reglas externas, juegos tradicionales. De esta forma, se favorecerá el desarrollo de las capacidades representativas, la creatividad, imaginación, la comunicación, ampliando la comprensión del mundo.

A partir de lo señalado anteriormente, la autora expresa la importancia de discriminar el juego de aquellas propuestas planteadas por los docentes con el objetivo de que los niños se apropien y construyan ciertos conocimientos. Lo relevante es la intencionalidad del juego. Sólo se puede hablar de juego cuando los jugadores deciden jugar y crear una situación de juego de manera libre, espontánea y voluntaria sin importar los desafíos, resultados o riesgos, por esto, es en el juego dramático, el de construcciones o en los juegos funcionales, donde el niño es un jugador real y verdadero, porque no responde a un objetivo ni a la intencionalidad docente de construir un conocimiento.

En función de esto, es pertinente discriminar tres situaciones que conciernen al juego:

**Situación lúdica.** Los niños proponen, eligen y deciden cómo jugar y con quiénes compartir el juego. No lo transitan como el aprendizaje de un contenido, aunque los docentes lo hayan planificado de este modo. En esta situación el docente cumple un rol observador, no es un jugador más, sino que está al servicio del juego, es decir sólo interviene como facilitador de lo que requieran los jugadores, evitando

discontinuidades. Generalmente el docente es el encargado de brindar los materiales o la disposición del ambiente, el resto lo promueven los niños.

**Situación de aprendizaje con elementos lúdicos.** Son propuestas que brinda el docente con la intencionalidad de construir un conocimiento, siempre promoviendo la participación activa de los alumnos. Es decir, el docente utiliza el juego como un recurso para favorecer el aprendizaje. En este caso el docente planifica y organiza la propuesta teniendo en cuenta los materiales, las consignas, la dinámica grupal, etc. es decir es una situación estructural.

**Situación de no juego.** En esta oportunidad los niños no tienen la posibilidad de elegir o decidir el cómo, pero pueden sentir placer por las mismas, como por ejemplo escuchar un cuento, una narración.

En la práctica pedagógica, el/la docente intenta mediar entre estas propuestas antes mencionadas a partir de las características del grupo de alumnos, propuesta educativa, proyectos, tiempos, necesidades, etc. Por ello, esta diferenciación ofrece la posibilidad de reflexionar al respecto, sobre el tiempo real de verdadero juego que se les brinda a los niños. Por tanto es importante garantizar no solo la presencia de juego en el nivel inicial sino también la presencia de conocimiento, siempre ofreciendo propuestas generadoras de nuevos desafíos.

Según del Diseño Curricular para el Nivel Inicial (2022), el juego como práctica cultural se diferencia de otras actividades, es un proceso de aprendizaje en el cual se ven involucrados por lo menos un jugador o jugadora que conoce las condiciones del juego, y esto permite una interacción que potencia el desarrollo del niño/a, ya que para quienes conocen el juego esta experiencia les genera el desafío de compartir su conocimiento a otros, mientras que para quienes están aprendiendo la situación juego, este encuentro es una posibilidad de conocer y comprender una actividad cultural convocante y divertida. Es importante destacar que la diversidad de conocimientos en relación al juego no es en función a la edad cronológica de los

participantes sino con respecto a la participación de los jugadores en variadas situaciones de juego que le permiten contar con una vasta experiencia.

El planteo desde esta perspectiva promueve la presentación de experiencias de juego donde puedan participar niños y niñas de distintas salas para de este modo promover la enseñanza entre pares, favoreciendo el desarrollo del lenguaje, la organización del espacio y materiales, el cambio de roles, la comprensión y cambio de reglas, el uso simbólico de materiales, la resolución de conflictos entre otros aspectos.

El juego debe enseñarse como se juega y así generar un ambiente facilitador en función de cada juego, realizando las intervenciones o presentando alternativas que permitan complejizar la experiencia lúdica favoreciendo así el proceso de aprendizaje.

Continuando con este lineamiento, se propone la presentación de propuestas de juego en pequeños grupos que permitan conocer los intereses, conocimientos previos y deseos de los/as niños/as, pudiendo revalorizar los vínculos entre pares y al mismo tiempo priorizar los objetivos y contenidos educativos a plantear y desarrollar en cada grupo.

Tomando estos aportes, el Diseño Curricular presenta como nodales tres tipos de juego que deberían presentarse en el ámbito educativo:

**Juego dramático:** se representa cuando los niños y niñas a través de experiencias de la vida cotidiana, cultural, social y de los aprendizajes que construyen en el jardín, recrean de forma imaginaria ese conocimiento previo. Toda aquella participación en los diversos ámbitos culturales como cine, teatro, literatura, fiestas barriales, encuentros en espacios públicos, etc. enriquecen los conocimientos que le permitirán a los/as niños/as convertirlo en material simbólico al momento de preparar escenas, roles, diálogos en el juego dramático.

**Juego de construcción:** este juego tiene como propósito construir un objeto, y esto es lo fundamental al momento que los/as jugadores/as deben tomar decisiones en función de su accionar, espacio, organización, material, etc.

**Juego con reglas convencionales:** estos juegos son dirigidos, organizan la dinámica y participación de los jugadores en función de reglas explícitas establecidas de forma anticipada y sistemática. La reiteración de estos tipos de juego permiten la comprensión e internalización de sus reglas, logrando que los/as jugadores/as puedan participar de forma dinámica, analizar y decidir su accionar en función de sus errores y resultados.

### **3.5. Juego dramático**

Sarlé (2006) expresa que en el juego dramático el recurso principal es el juego simbólico y la ficción, y es por ello que se puede enriquecer y desplegar la situación imaginaria generando experiencias con la realidad que nutran el espacio de ficción. Son juegos que están íntimamente relacionados con la oportunidad de construir, inventar, plantear, una situación imaginada que se "despega" de la realidad. En función a esto, por ejemplo una visita al supermercado, kiosco, conversar con el vendedor, con el dentista, contactar y compartir la cotidianidad que ofrecen los protagonistas y/o lugares físicos en la realidad, le ofrecen a los niños la posibilidad de conocer nuevos roles sociales y escenarios que más tarde podrán representar y recrear en el juego.

A partir de esto, Sarlé (2014) manifiesta que el juego dramático presenta tres aspectos que lo caracterizan:

\*Los/as niños/as asumen un rol, forman parte de una representación con un rol que no desempeñan habitualmente en su vida cotidiana, por ejemplo "Soy un Chef", "Soy la mamá", etc.

\* Los/as niños/as, al tomar un rol específico, accionan en función del mismo con respecto al modo de hablar, de pensar y de hacer. Por ejemplo el chef, compra

ingredientes, prepara la comida para un restaurante, la mamá trabaja, ayuda a sus hijos, etc.

\*Los/as niños/as comparten un juego con otros donde cada uno cumple su rol.

Es fundamental que los niños cuenten con información previa del personaje o rol a asumir porque de este modo podrán imaginar la escena y situación y así recrearla a través del juego que les permite conocer más sobre el mundo social o de ficción, apropiándose de conocimientos y especificidades del rol.

La autora expone que a través del juego dramático, los/as alumnos/as aprenden sobre la situación social que se representa, los roles, sus características y accionar en función de los problemas presentados, la resolución de conflictos, la interacción lingüística y la reelaboración de experiencias personales.

Al mismo tiempo, Sarlé (2019) manifiesta cuatro tipos de juego dramático que el docente puede plantear dentro del aula:

**Juego dramático en pequeños grupo:** Este tipo de juego se puede apreciar cuando surge la propuesta de juego trabajo, es decir el juego en sectores o rincones. En el caso del sector de dramatizaciones tanto la propuesta del docente, los materiales, el escenario organizan el juego. No hay un relato o guión predeterminado sino que se va construyendo durante el juego.

**Juego con escenarios o juguetes:** En este caso, la dramatización se traslada del sujeto al objeto. Se pueden considerar grupos de hasta 3 niños en los diversos escenarios, y es el movimiento del objeto el que posibilita el juego. El guión dramático no está predeterminado. Muchas veces a través de estos juguetes o escenarios los niños pueden jugar solos asumiendo roles. Durante el proceso de investigación se ha detectado cantidad limitada de estudios empíricos que comprendan todas las variables del presente TFI.

**Juego dramático como juego grupal:** Para comenzar esta propuesta de juego es necesario organizar el ambiente –espacio, los materiales, los roles y el tiempo de

juego. Se elige un tema como por ejemplo el supermercado y se pueden asumir los diversos roles y acciones.

**Juego dramático como juego teatral.** En esta situación se pueden identificar los actores y espectadores. El disparador de la propuesta puede ser un cuento, una poesía, una canción para dramatizar, tomando un fragmento y representando textual o interviniendo con algunas modificaciones. Si esta propuesta se utiliza para actos escolares, no se podría pensar en juego dramático por la pérdida de carácter lúdico.

### **3.5.1. El tiempo, los materiales y espacio**

El Diseño Curricular (2022) destaca como importante, que cada tipo de juego tiene sus particularidades en función del tiempo, pero es nodal que el docente planifique y organice este tiempo para jugar y que no lo resigne por otras propuestas de enseñanza, generando así de forma sistemática un tiempo para jugar.

Particularmente el juego dramático, con respecto a sus características, presenta una dinámica variada y cambiante ya que de un momento a otro, se puede modificar la situación, escena, diálogo, rol, etc. Así como también requiere de un tiempo previo de preparación del espacio, material, de la organización del juego en general.

Con respecto al material para este tipo de juego, se pueden presentar los industriales, artesanales, de descarte, telas, sogas, cajas etc. Hay materiales realistas que representan la vida cotidiana y otros no realistas que permiten otorgarles el significado que cada uno desee.

En cuanto a la organización del espacio, se pueden preparar zonas con distintos materiales que representen algunas situaciones sociales, de este modo se invita a los/as niños/as a jugar, crear diálogos y crear. Es importante ir cambiando y renovando los materiales porque esto favorece el uso simbólico de los objetos, la dependencia recíproca de los roles imaginarios, la organización de la escena y situación, etc.

### 3.5.2. La intervención docente

Con respecto a este aspecto, el diseño Curricular (2022) destaca dos posibilidades, que el docente elija el juego con un objetivo o finalidad y por lo tanto hay una intencionalidad consciente de aprendizaje y la otra es cuando los/as niños/as aprenden por descubrimiento a partir de un juego autónomo que organizan entre pares tan sólo por el deseo de jugar. En ambas situaciones se presentarán particularidades en función de la participación de los jugadores así como también del rol docente.

En estas dos situaciones de juego varía el rol docente y la participación de los/as niños/as, ya que cuando el docente elige la propuesta de juego debe organizar todo para facilitar el aprendizaje, asumiendo así el juego el lugar de herramienta de enseñanza de contenidos, mientras que cuando eligen los/as niños/as, la responsabilidad recae en ellos, es decir deben elegir a qué jugar, cómo y con quién hacerlo, lo cual promueve su autonomía, mientras que el docente facilita el espacio, la dinámica para lograr el propósito de los/as alumnos/as. Es importante destacar que en ambos casos, el docente debe planificar la propuesta.

Cuando el o la docente plantea un juego dramático debe:

- \*Plantear una situación social para representar.
- \* Anticipar con el grupo los posibles roles.
- \* Organizar el material seleccionado realista y no realista.
- \* Participar desde un rol imaginario para colaborar en la resolución de conflictos, en la generación de nuevas situaciones, motivar vínculos y diálogos entre los jugadores. Como manifiesta Sarlé (2014) el o la docente no interrumpe de afuera, asume un rol dentro del juego. Así como también considera importante buscar información sobre la temática presentada para contar con mayor conocimiento para compartir con el grupo de niños/as, al mismo tiempo que trabajar sobre lo jugado para enriquecer la experiencia lúdica.

Mientras que cuando los niños/as eligen sus propios juegos dramáticos el o la docente debe:

- \*Seleccionar el material para favorecer la organización de grupos de juego.
- \*Participar para promover la representación de alguna escena o situación imaginaria, incentivando el vocabulario, el accionar y la asunción de roles.

### **3.5.3. La evaluación**

Al momento de realizar la evaluación, el Diseño Curricular (2022) expresa que el o la docente parten de los contenidos que plantearon para la propuesta de juego, siempre teniendo en cuenta a la evaluación como un proceso, es decir realizan un seguimiento del juego tomando registros en los distintos momentos de presentación del mismo y así permiten la supervisión y el enriquecimiento del proceso de evaluación.

Desde este marco curricular, ante la presentación de juego dramático se plantea observar la evolución en relación a:

- \*Como los/as niños/as asumen su rol, su accionar, expresiones y gestos.
- \*Cómo participan en función de la dependencia recíproca de roles imaginarios.
- \*La reconstrucción imaginaria del conocimiento social del niño/a ligado a la vida cotidiana.
- \*El uso simbólico que se le otorga a los distintos objetos del juego en el intercambio con otros pares durante la experiencia lúdica.

Tomando los aportes de Sarlé (2014) con respecto a lo que observa el docente durante el juego dramático para registrar y evaluar, suma los siguientes aspectos a los antes mencionados por el marco curricular:

- \*La importancia del uso del espacio y tiempo de juego.
- \* La trama narrativa, es decir los guiones que se van construyendo durante el momento de juego.

\*Las situaciones o conflictos que no surgen para plantearlos como desafíos en nuevas experiencias así como también ofrecerles más información para enriquecer y potenciar las futuras propuestas de juego dramático.

En función a esto, Sarlé (2014) expresa la suma importancia de que el nivel inicial les ofrezca a los/as niños/as la posibilidad de participar de distintas propuestas de juego dramático porque éste les permite enriquecer sus conocimientos a partir de experiencias vividas y de lo conocido e ir por mucho más, sumando sus aportes, imaginación, creatividad que le permiten simbolizar y construir escenas a su manera y no sólo cómo se debería hacer o asumir tal o cual rol. Es por ello que el nivel inicial asume el papel fundamental de enriquecer las experiencias cotidianas de los/as niños/as y nutrirlas con nuevos desafíos, contenidos y temas para así ampliar su campo real y ficcional, permitiéndoles experimentar nuevos sentimientos, comportamientos, expresiones, asunción de roles, resolución de problemas, etc.

#### **4. La función simbólica**

##### **4.1. La función simbólica según la Epistemología Genética de Piaget**

Piaget (2017) con su teoría se interesa por mostrar y explicar cómo y qué cambia en la mente del niño durante su evolución. Se interesa por los procesos cognitivos que son los que se dan lugar en la mente del sujeto permitiéndole recibir información de su entorno y construir conocimientos nuevos. Considera que el desarrollo cognitivo se ve influenciado tanto por los aportes internos como externos del sujeto, al mismo tiempo que sostiene que el niño es un ser activo que explora su entorno y por ello el sujeto cambia el mundo y éste cambia al sujeto, es una interacción constante y enriquecedora. A esta teoría se la llama epistemología genética.

La teoría de Piaget plantea que la evolución de la mente va de la mano con el desarrollo de la inteligencia, y la evolución de ésta es a través de diversas etapas que van desde el pensamiento más intuitivo y precario del niño al más lógico del adulto. Estas etapas o estadios se caracterizan por el funcionamiento y organización

mental del sujeto y tienen un único orden posible. Cada estadio tiene origen en la etapa anterior y el entorno del sujeto puede bloquear, ralentizar o favorecer el paso al siguiente, transitando así cada individuo todas las etapas del desarrollo a su tiempo pero en el orden esperado. En este recorrido, el organismo se pone en movimiento en búsqueda del equilibrio y el desarrollo mental del sujeto forma parte del camino hacia este equilibrio siempre enfrentándose a nuevos desafíos, para lo cual debe negociar y adaptarse a los cambios propios y del entorno.

Por esto Piaget manifiesta a la inteligencia como un proceso de adaptación que se da a través de los procesos de asimilación, acomodación y equilibrio del individuo. Es decir que el individuo se encuentra en una búsqueda constante de equilibrio que se obtiene a partir de dos mecanismos: asimilación y acomodación.

En el mecanismo de asimilación predomina la conservación y el mantenimiento, ya que los nuevos conocimientos deben adaptarse a la estructura mental, a las reglas de funcionamiento del estadio en el que se encuentra el sujeto, es decir que el exterior se adapta al interior. Mientras que el mecanismo de acomodación se caracteriza por el cambio y evolución, ya que las estructuras mentales del individuo se modifican en formas más complejas para comprender mejor la nueva información, es decir el interior se adapta al exterior. Estos mecanismos están presentes en el desarrollo del sujeto pero no son fáciles de identificar. El equilibrio se rompe con cada cambio externo que se genera y es ahí donde entran en juego nuevamente la asimilación y acomodación, donde se manifiestan la conservación e innovación presentes de forma constante.

Los aportes de Piaget e Inhelder (2002) expresan que la función simbólica o semiótica implica poder representar algo, "un significado" por ejemplo un objeto, una situación, un concepto, un acontecimiento, mediante "un significante" diferenciado que sirve sólo para esa representación, por ejemplo lenguaje, gesto simbólico, imagen mental. Es una función fundamental que permite el desarrollo de conductas posteriores y su aparición se manifiesta entre el año y medio o 2 años.

De este modo, Piaget expone que dicha función permite que el pensamiento se desligue de la acción y cree la representación de objetos no presentes. Es a partir de la adquisición de la función simbólica que el sujeto puede pensar porque se genera un salto cualitativo en las posibilidades intelectuales. Es por ello, en la función simbólica está el origen del pensamiento, decisiva en el distanciamiento de la realidad, en el desarrollo de la significación y en la necesidad de usar no solo signos verbales, sino también diferentes símbolos, señales e indicios, los cuales contribuyen a la construcción de la realidad de diversas maneras.

Piaget (2017) distingue cinco conductas que se manifiestan en simultáneo con la aparición de la función simbólica y las explica en función de su orden de complejidad creciente:

**1. Imitación diferida:** es la imitación que puede realizar el sujeto en ausencia del modelo, teniendo en cuenta que el sujeto comienza imitando en presencia del modelo.

**2. Juego simbólico:** también conocido como juego de ficción. Por ejemplo el/la niño/a representa una situación cotidiana siguiendo todos los rituales que hace al momento de dormir, luego hace dormir a un peluche, estos casos se evidencia una representación y un gesto imitador acompañado de objetos.

**3. Dibujo:** Es el intermediario entre el juego simbólico y la imagen mental, en los inicio se plantea imagen gráfica.

**4. Imagen mental:** Aparece como una imitación interiorizada.

**5. Lenguaje:** Permite que el sujeto logre evocar de forma verbal aquellas situaciones, experiencias o acontecimientos que no son actuales.

La Epistemología Genética, destaca que la imitación, el juego simbólico, la expresión gráfica y el lenguaje, habilitan el proceso de construcción de la realidad, enriqueciendo de este modo, la interacción social con respecto al desarrollo cognitivo.

#### **4.2. La función simbólica según la Psicología Cultural de Vygotsky.**

Tomando los aportes de Issin y Fernandez -Cid, (2021) detallan que Vygotsky desarrolla el estudio del aprendizaje desde una mirada socio-constructivista, entendiendo que el desarrollo psicológico del sujeto se comprende como cultural, partiendo de experiencias de carácter social, por lo tanto explícita que ninguna función psicológica surge por sí misma, sino que al contrario, es producto de la interacción entre un niño y un adulto en diversas actividades, que le permiten el desarrollo de nuevas formaciones psicológicas.

En tanto, la función simbólica hace referencia a la capacidad que cuenta el/la niño/a para representar objetos ausentes a través del uso de signos y símbolos que sean accesibles a él/ella, de acuerdo a su edad psicológica y entorno sociocultural.

Desde el enfoque histórico-cultural, se considera que surge aproximadamente a los 2 años de edad, cuando el sujeto logra evocar mentalmente un objeto o acontecimiento ausente y expresarlo por medio de la imitación, el juego simbólico, el dibujo o el lenguaje.

Los autores expresan que Vigotsky considera el desarrollo como una adaptación del sujeto al medio exterior que denomina desarrollo cultural, como el producto del encuentro entre el organismo y el medio, siempre acompañado por el lenguaje, como herramienta reguladora de la conducta, relacionada con la capacidad de pensar.

La función simbólica es la capacidad para entender, crear y utilizar signos y símbolos, que posibilita al sujeto de comprender el mundo, comunicarse con otras personas y con sí mismo, por lo cual los símbolos no solo median nuestra experiencia, sino que la cambian y complejizan por completo en función de la participación en la actividad cultural y social.

Este paradigma considera que el uso de los signos y símbolos de la cultura, desde el comienzo del desarrollo, permiten el proceso de adquisición de la función simbólica y con esto, el niño logra las bases cognitivas necesarias para alcanzar un

conocimiento generalizado y abstracto del mundo, lo que implica distintas situaciones en las que se utilizan signos y símbolos, accediendo así al pensamiento.

En función de lo antes mencionado, los autores manifiestan que el múltiple sistema de signos y símbolos que representan características, acciones, objetos o relaciones que favorecen la función simbólica, facilitan la transmisión de los conocimientos constituidos en un proceso socio-histórico según el enfoque de Vygotsky.

La función simbólica, se puede explicar cómo la capacidad para utilizar símbolos y con ello representar elementos externos adquiridos a través de la interacción y experiencia con el entorno.

Ambos autores como Piaget y Vigotsky la asocian con la adquisición temprana del lenguaje y, desde sus perspectivas teóricas, esta función se convierte en una formación psicológica necesaria en las actividades culturales de un niño, como el juego.

## **5. Nivel Inicial**

### **5.1. Lineamientos Nacionales/Dirección Nacional de Educación**

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) es la legislación argentina que regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional Argentina.

**Artículo 14.** Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender.

Al mismo tiempo, la presente ley establece como disposición general, los principios, derechos y garantías de nuestra educación.

**ARTÍCULO 4°.** El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

Continuando con el marco de la Ley de Educación, los siguientes artículos especifican particularidades de la educación del nivel propiamente dicho:

**ARTÍCULO 18.** La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.

**ARTÍCULO 19.** El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de cuatro (4) años de edad.

**ARTÍCULO 20.** Son objetivos de la Educación Inicial: Se detalla el específico en relación a la investigación.

d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

**ARTÍCULO 24.** La organización de la Educación Inicial tendrá las siguientes características:

a) Los Jardines Maternales atenderán a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive y los Jardines de Infantes a los/as niños/as desde los tres (3) a los cinco (5) años de edad inclusive.

En función del artículo anterior es relevante destacar que el nivel inicial se organiza en dos ciclos. El primer ciclo atiende a la población infantil de 0 a 3 años, y el segundo comprende la población de 3 a 6.

Al mismo tiempo, el 2° ciclo se divide en tres secciones que se corresponden de la siguiente manera:

1° Sección: Sala de 3 años

2° Sección: Sala de 4 años

3° Sección: Sala de 5 años

## **5.2. Lineamientos Provinciales/ Dirección Provincial de Educación**

Al igual que la Ley Nacional, la Ley Provincial de Educación N°13.688 (2007) manifiesta principios, derechos y garantías y especificidades de la educación inicial:

**ARTÍCULO 25.** El Nivel de Educación Inicial constituye una unidad pedagógica que brinda educación a los niños desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años. El Nivel de Educación Inicial define sus diseños curriculares, en articulación con los diferentes Niveles y Modalidades conforme lo establece la presente Ley.

Tal como se expresa en el artículo anterior, el Nivel inicial cuenta con un diseño curricular cuya última actualización fue en el ciclo 2022, en la cual se planteó un marco pedagógico que revalorizó la enseñanza, se organizaron nuevos propósitos, se sumó el área de juego, y se renovaron contenidos.

Este diseño es el documento curricular que le permite a el/la docente construir su propuesta pedagógica en función de lineamientos, principios y prioridades basados en la enseñanza, igualdad, construcción social, educación sexual integral, ambiental integral e intercultural.

Tal como expresa el diseño curricular (2022), las instituciones del nivel inicial son muchas veces el primer contacto con el sistema educativo que cuentan los/as niños/as y que éstos los reciben como ciudadanos/as y así inician su trayectoria educativa, al mismo tiempo que les ofrecen la oportunidad de desarrollarse de forma integral y ampliar su universo cultural. Hay un grupo de niños/as para quienes el jardín de infantes es la continuidad de su trayectoria educativa ya que la iniciaron en el jardín maternal.

Enseñar en el Nivel Inicial, implica asumir la responsabilidad de identificar a los/as niños/as como sujetos de derechos y ofrecer propuestas pedagógicas que permitan el derecho al juego, educación y aprendizaje.

El proceso de enseñanza aprendizaje compromete a los/as docentes a ampliar el repertorio cultural de sus alumnos/as, ofreciéndoles materiales y bienes simbólico a través de diversas experiencias que le permitan explorar, jugar, crear, conocer, experimentar, participar, comprender, desafiar, resolver, comunicarse, relacionarse con otros, etc.

### **5.3. Segunda y tercera sección del 2° ciclo del Nivel Inicial**

El grupo de niños y niñas, cuyas docentes formaron parte de la muestra de esta investigación y brindaron los aportes en función al juego dramático que ellos/as ejercieron, corresponden a la segunda y tercera sección del 2° ciclo del Nivel Inicial, cuyas edades oscilan entre los 3 y 6 años de edad.

De acuerdo a la postura de Piaget (2017), el desarrollo cognitivo del niño es a través de un proceso continuo entre el entorno y el individuo, es decir que mente y conocimiento no son sólo hereditarios o adquiridos desde el exterior, sino que se entrelazan durante el crecimiento. Es por ello que considera que el niño es un pequeño explorador activo que se encuentra descubriendo el mundo que lo rodea de forma constante.

Según el autor, el niño/a va creciendo, aprendiendo y comprendiendo el mundo, atravesando diferentes etapas donde encuentra el equilibrio y se adapta a nuevos desafíos. Es por esto que la teoría de Piaget plantea que el desarrollo cognitivo se presenta en estadios ordenados de forma invariable y universal en todos los sujetos, por lo cual el desarrollo de la mente e inteligencia tiene una dirección y el sujeto a partir de las diversas etapas del desarrollo las va explorando y descubriendo. Considerando que cada estadio presenta sus características y funcionamientos y en su desarrollo incorpora los conocimientos previos adaptándose a las nuevas estructuras. En esta sucesión de estadios, el entorno juega un rol fundamental ya que puede acelerar, ralentizar o bloquear el orden.

A continuación se mencionan los estadios del desarrollo cognitivo según Piaget: Sensorio-Motriz, Preoperatorio, Operaciones concretas y Operaciones formales.

Teniendo en cuenta el grupo de niños/as con los cuales la población de maestras brindó aportes a este trabajo de investigación, se mencionan las características del tercer estadio del desarrollo cognitivo, ya que la muestra se encuentra dentro de este período según su rango etario.

El estadio pre - operatorio: Piaget (2017) manifiesta que este estadio se centra en el período preescolar de los/as niños/as, es decir entre los 2 y 6 - 7 años de edad, estadio en el que se manifiesta el esquema mental y se caracteriza porque el/la niño/a logra imaginar en su mente la realidad, lo cual cuenta con los conocimientos básicos para comprender el mundo que lo rodea, pudiendo resolver un problema solo pensándolo sin la necesidad del accionar físico y concreto. Al encontrarse más independiente de la realidad puede accionar físicamente a través del comportamiento y mentalmente mediante el pensamiento e imaginación. Por todo esto, por ejemplo en el juego podrá imaginarse una situación sin que haya alguien que lo esté haciendo frente a él.

Al mismo tiempo, el autor destaca que en este estadio se suman como aportes significativos los siguientes potenciales:

**Juego simbólico:** A partir de los 2 años de edad los/as niños/as dejan de lado el uso y función real de los objetos para otorgarles un uso en función de su juego, es decir que cualquier objeto que encuentran cerca suyo lo utilizan para sus juegos fantasiosos, es por esto que Piaget (2017) hace referencia a que en esta etapa el niño juega usando símbolos, por ejemplo un palo se convierte en varita mágica, en espada o en un caballo para cabalgar, etc. Cuando el autor habla de símbolo, se refiere a los instrumentos mentales que el sujeto pone en juego para representar la realidad que lo rodea, para recrearla e imaginarla incluso cuando no ve o no está presente de forma concreta la situación que está planteando en su escena de juego. El símbolo es una cosa que representa otra y ese poder se lo otorga el sujeto.

**La imitación diferida:** Al mismo tiempo, durante este período, se puede observar que el/la niño/a logra imitar situaciones de su entorno como por ejemplo las acciones

que realizan los adultos en diversas situaciones como bañar un bebé, hacer las compras, preparar la comida, etc. Como el sujeto logra imitar los comportamientos adultos que ha observado horas o días anteriores y no requiere necesariamente de que el referente esté físicamente presente realizando la acción, Piaget (2017) lo denomina imitación diferida. Es importante mencionar que en el estadio anterior el niño copiaba con un modelo referente que observaba no lograba hacerlo de forma diferida, es por ello que el autor destaca que en el estadio preoperatorio la organización mental del niño le permite recordar de forma voluntaria una escena vivida y representarla utilizando si desea objetos y juguetes.

**El lenguaje:** Piaget (2017) hace referencia que el sujeto logra expresar su pensamiento, contar y contarse el mundo a través del lenguaje. En principio este lenguaje no será un medio de comunicación con otros para debatir o aunar acuerdos sino que hablará como si fuese un monólogo, como pensar en voz alta, el niño hablará solo consigo mismo en su juego.

El autor destaca que estos tres logros que se obtienen en el estadio preoperatorio, se encuentran relacionados entre sí en función de una realidad imaginaria y no presencial, es decir el/la niño/a puede transformar un tenedor en varita mágica, imitar a su mamá maquillándose, nombrar un objeto que desea sin que todo esto esté sucediendo en el momento que el sujeto lo realiza.

Es importante mencionar que en este estadio el pensamiento continúa siendo intuitivo y no cuenta con sentido lógico, por lo tanto su funcionamiento mental es rígido y poco flexible y se encuentra caracterizado por la irreversibilidad es decir que el sujeto resuelve considerando lo que ve en el momento, no puede aún razonar lo sucedido antes o lo que podría suceder después. Así como también, el autor plantea que el funcionamiento primitivo de la mente del sujeto, no le permite considerar que los demás pueden pensar de otra forma, imaginar o ver la realidad distinta a lo que él la conoce y sabe, es por ello que Piaget menciona el egocentrismo intelectual del sujeto. A pesar que en este estadio se muestre más interesado por el mundo

externo que lo rodea aún se manifiesta concentrado en sí mismo y en su pensamiento como único.

En tanto, Vigotsky (2017) entiende al sujeto como un animal social, que participa activamente relacionándose con otros, construye medios, los comparte y transmite a los demás. Expone que el desarrollo cognitivo mental del sujeto surge a partir de la interacción de la persona con su entorno social y cultural, por medio de instrumentos sociales que funcionan como mediadores que progresivamente los internaliza, destacando el lenguaje, la escritura, el diseño, etc. Considerando de gran importancia los procesos culturales como los usos, costumbres, tradiciones, reglas y normas de una sociedad dentro de un período histórico y no sólo los procesos culturales comunes y compartidos, propios del ser humano. Los instrumentos a los cuales hace referencia Vygotsky (2017) son todos aquellos productos y medios que le proveen la sociedad y cultura al sujeto para facilitarle su desarrollo y aprendizaje, al mismo tiempo que le permiten adaptarse al mundo y sobrevivir en él.

Por tanto, el autor manifiesta que el individuo se encuentra dentro de un mundo social con el cual interactúa, lo influye y genera demandas a las que responde, por ello plantea que el desarrollo no es sólo natural y biológico sino al mismo tiempo social.

Vigotsky (2017) centra su interés en observar cómo los recursos y herramientas culturales influyen en los procesos cognitivos y en el desarrollo de las funciones mentales del niño/a.

Continuando con el desarrollo de su teoría, el autor explicita que si bien no se puede pensar en el sujeto ignorando el mundo que lo rodea, considera al mismo tiempo la importancia del desarrollo personal del individuo, por eso destaca tres niveles de análisis que hacen único al sujeto en un tiempo y entorno específicos, a los cuales destacó como el nivel cultural, interpersonal y el individual.

El nivel cultural, hace hincapié en pensar en el desarrollo del sujeto teniendo en cuenta el mundo que lo rodea, considerando que la sociedad le brinda una

herencia en función de los conocimientos, valores, instrumentos, costumbres, etc. que le permiten vivir y adaptarse dentro de un momento histórico, político y social determinado. Mientras tanto el nivel interpersonal se destaca por atender las actividades donde el sujeto se relaciona e interactúa con otros. En tanto habrá sujetos que favorecen su desarrollo a partir de la cooperación e interacción y otros mediante el rechazo o enfrentamiento. Es decir, el desarrollo y la madurez del sujeto van de la mano de la apropiación de los elementos culturales que interioriza el individuo y le permitirá interactuar con el mundo que lo rodea y desarrollar sus funciones psíquicas por ejemplo a través del cálculo, lenguaje, escritura, valores compartidos. En cuanto al nivel individual, el autor destaca la importancia del sujeto como constructor activo de su desarrollo, hace referencia al camino que sigue el sujeto en su construcción, en su crecimiento siempre entendiéndolo como protagonista que se relaciona no sólo uno a uno con su entorno sino dentro de una dimensión social compartida con otros influenciada por un momento histórico cultural.

Es importante destacar que cuando Vigotsky (2017) habla de instrumentos hace referencia a todos aquellos medios o productos que ofrecen la cultura y la sociedad para favorecer la adaptación y supervivencia del sujeto al mundo que lo rodea, sin olvidarse que la interacción con los demás le permite modificar de forma activa lo que internaliza del entorno y no sólo quedarse en una simple adaptación. Por lo tanto, los instrumentos funcionan como facilitadores del aprendizaje y desarrollo cognitivo del individuo.

Tomando los aportes del autor, considera que estos instrumentos que evolucionan de forma eficaz de generación en generación, se pueden dividir en dos grupos, ambos accionando sobre el sujeto y su desarrollo.

Los instrumentos materiales o tecnológicos son todos aquellos creados por el hombre, son materiales concretos que permiten interactuar con el entorno, por eso se los denomina como mediadores y culturales porque es dónde se producen y dan

origen, dentro de un grupo social determinado históricamente. En tanto, los materiales psicológicos son aquellos mediadores simbólicos que permiten la interacción entre sujetos. El autor habla de simbólicos porque son signos artificiales y abstractos que corresponden a significados compartidos como por ejemplo el lenguaje, los números, las señales, el dibujo, es decir estos instrumentos les permitirán a los sujetos de una misma cultura comunicarse e interactuar.

Con lo antes mencionado, Vigotsky (2017) plantea que el sujeto no puede aprender sólo sino que es una situación compartida, por esto hacer referencia a que aprender implica que el sujeto internaliza la herencia y patrimonio cultural que le ofrece la sociedad. En un principio las habilidades o competencias que interioriza de su entorno son sociales y le permiten insertarse en la sociedad, luego con el tiempo se construirán en un bagaje personal y así darán lugar a la persona y mente.

El desarrollo mental del sujeto es motivado por el aprendizaje que se lleva a cabo socialmente con otros y por medio de otros. Para el autor, la persona más experta que el niño/a, puede ser un maestro, otro par o los padres, son quienes pueden motivar a desarrollar sus habilidades y competencias, siendo el apoyo y sostén para que puedan alcanzar sus objetivos.

En referencia a esto, Vigotsky (2017) destaca la zona de desarrollo próximo refiriéndose al abismo que representa lo que el niño/a puede realizar sin ayuda y aquello que puede alcanzar con el apoyo de otro sujeto; esta zona se modifica a partir de los conocimientos que incorpora el individuo. En este espacio de acción, el más experto que acompaña y sostiene hace un puente de conexión entre lo que el sujeto sabe y el desarrollo próximo. En esta zona se manifiestan las habilidades poseídas, son con las que cuenta el sujeto y un desarrollo efectivo es decir lo que el sujeto sabe hacer solo.

Mientras que la zona de desarrollo potencial se encuentran aquellas habilidades que el sujeto aún no ha logrado adquirir pero que en breve las alcanzará con la ayuda de un experto que lo acompañe, es decir que hace referencia a aquello

que el sujeto aprendió luego de recibir ayuda. En esta zona, se presentan las habilidades potenciales que son aquellas que puede alcanzar con ayuda externa y desarrollo potencial, que son las capacidades que aún no ha madurado y no las puede utilizar por sí solo.

En función de lo antes mencionado, el autor destaca que cuando un experto acompaña de forma exitosa, el sujeto pasa de un desarrollo potencial a un desarrollo efectivo, dando lugar así al aprendizaje, entendido como un pase, del exterior al interior y de lo social a lo individual, es decir es un pase de instrumentos y conocimientos sociales de un experto que ayuda, sostiene y acompaña a un sujeto inexperto que cuenta con ganas de aprender.

#### **4. Método**

##### **4.1 Diseño de estudio**

El presente estudio fue realizado a partir de un diseño empírico cualitativo, caracterizado por Sampieri (2014) como un proceso inductivo, interpretativo y recurrente, que se focaliza en comprender los fenómenos, explorándolos desde el enfoque de los participantes en función del ambiente natural y su contexto. Siempre considerando que este enfoque se sitúa en aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes. Se analizaron las variables sociodemográficas (edad, género, estado civil, profesión, ubicación geográfica de la institución, años de ejercicio docente, cargo actual), conocimientos e importancia del juego, el rol del juego dramático, implementación, regularidad y planificación del mismo en la práctica docente de la/el participante, tipo de juego dramático que implementa, su tiempo, espacio y materiales. Conocimientos de la función simbólica, influencia del juego dramático en la construcción de la función simbólica, las conductas de la misma que se manifiestan en los estudiantes y la influencia del juego dramático en ellas.

## **4.2 Participantes**

Participaron del presente estudio 15 docentes de nivel inicial de la localidad de General San Martín, Provincia de Buenos Aires. El rango etario de las participantes fue de 20 a 55 años. Para la selección de la muestra se recurrió a un muestreo no probabilístico por accesibilidad. Los criterios de inclusión de los participantes fueron: a) Ejercer la docencia en nivel inicial, b) Tener o haber tenido a cargo grupo de la segunda y/o tercera sección de nivel inicial. Los criterios de exclusión fueron: a) Ejercer la docencia en nivel inicial, b) Tener o haber tenido a cargo grupo de la segunda y/o tercera sección de nivel inicial.

## **4.3 Instrumento de recolección de datos**

Para recolectar los datos de la muestra del trabajo de investigación se presentó una entrevista semiestructurada con 18 preguntas que les permitieron a las participantes brindar sus conocimientos, inquietudes y sugerencias en función de las variables planteadas y su práctica docente. El screening sociodemográfico permitió recopilar la información y características de la muestra en función de su identidad, edad, género, profesión, estado civil, cargo y sección en ejercicio, ubicación del establecimiento donde ejerce su rol y trayectoria docente.

## **4.4 Procedimiento**

Se contactó a docentes de nivel inicial de la localidad de General San Martín, Provincia de Buenos Aires vía telefónica invitándolas a participar de la experiencia de investigación. Se les proporcionó información sobre el objetivo general del trabajo y se les explicó en qué consistía su participación, explicitando que la misma era voluntaria y anónima. Todas las participantes firmaron un consentimiento informado (Ver Anexo). Una vez aceptada su participación, se envió vía WhatsApp el cuestionario Google forms a completar. A su vez se solicitó a las docentes que una vez completado el cuestionario lo enviaran. La etapa de recolección de datos duró aproximadamente 2 meses, en los cuales se mantuvo contacto vía telefónica con cada una de las participantes para obtener mayor

información, ampliación y detalles de las respuestas brindadas así como también para esclarecer aquellas dudas que surgieron a partir del desarrollo de la lectura de la encuesta.

Con todos los datos recabados se pudieron establecer parámetros y comparaciones en función de las variables de trabajo y los objetivos planteados en la propuesta de investigación

## **5. Resultados**

La muestra consta de 15 participantes, el 100% de la misma se identifica con el género femenino.

Tanto ejercer la docencia en nivel inicial, como tener o haber tenido a cargo grupo de la segunda y/o tercera sección de nivel inicial fueron los criterios de exclusión de los participantes.

En función del primer objetivo específico planteado que hace referencia a revisar los conocimientos docentes sobre el juego dramático en relación a la construcción de la función simbólica, se pueden destacar los siguientes resultados arrojados a partir del análisis de la muestra.

Se entiende el juego como una actividad, herramienta, o instrumento del proceso de enseñanza y aprendizaje utilizado por el/la docente, que les permite a los/as niños/as expresarse libremente, disfrutar, aprender reglas, desarrollar habilidades, la creatividad e imaginación al mismo tiempo que favorecer la socialización revalorizando como derecho de la infancia.

Se considera que el juego cumple un rol fundamental en la práctica docente porque es una estrategia pedagógica transversal a todas las áreas de enseñanza y aprendizaje que promueve el desarrollo integral de los estudiantes favoreciendo las habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Además permite que el/la docente pueda observar el grupo de alumnos/as en situaciones espontáneas, conociendo de esta forma, sus intereses, los modos de vincularse, de resolver conflictos y desafíos, evaluando competencias y necesidades.

Con respecto a los conocimientos sobre el juego dramático, lo denominan como un juego simbólico por medio del cual los/as niños/as pueden representar roles, situaciones de la vida cotidiana, personajes reales o imaginarios y/o expresar emociones utilizando el cuerpo, la voz, el espacio y objetos simbólicos. Expresan que es el juego del "COMO SÍ", que permite que los/as niños/as puedan recrear todos los conocimientos que construyeron tanto fuera como dentro del jardín.

En cuanto a la función simbólica, la describen como una capacidad que les permite a los/as niños/as explorar el mundo que los rodea, elaborar significados, expresar sus emociones, representar ideas, situaciones u objetos a través del juego, el dibujo, la dramatización y el lenguaje.

En tanto a las conductas que se manifiestan en simultáneo junto con la función simbólica, que hacen referencia al juego simbólico, imitación diferida, dibujo y lenguaje, se observó en la muestra un conocimiento parcial de las mismas, manifestando el olvido de alguna de ellas o el desentendimiento de la pregunta.

Teniendo en cuenta el segundo objetivo específico que propone describir la implementación del juego dramático e intervenciones llevadas a cabo por los docentes del nivel se puede destacar el siguiente análisis.

Si bien se observa coincidencia al destacar la importancia de la implementación del juego dramático en la práctica docente ya que facilita la observación del accionar de cada participante en su despliegue, en su representación poniendo de manifiesto varios indicadores como actitudes, acciones, emociones y además se considera un gran potencial pedagógico, emocional y social que promueve la enseñanza a partir de la creatividad y el vínculo con las experiencias reales de los niños, se manifestaron diversas situaciones al momento de poner en acción la propuesta. Por lo tanto la experiencia de los/as docentes al momento de implementar el juego dramático en las salas manifiesta las siguientes variable:

\*Se plantea como una práctica que está incluida en lo cotidiano de la tarea diaria de la sala dentro de la oferta de multipropuesta donde cada niño puede seleccionar y desarrollar su plan de acción y también se plantea para representar lo aprendido en una experiencia directa, unidad didáctica, proyecto.

\* Se plantea en menor medida por la creencia de que se requieren escenarios diversos y, en parte, porque a veces se pierde el foco del juego en sí mismo y no en función de un contenido.

\* Cuesta hacerlo o no se plantea la propuesta en función del espacio y tiempo institucionales.

Las participantes de la muestra explicitan que planifican el juego dramático como una propuesta pedagógica porque se debe diseñar, pensar en los materiales, espacio, tiempo, situación problemática, organización del grupo, etc. y además porque luego de su implementación permite que se pueda observar, evaluar y registrar los indicadores para trabajar situaciones grupales o individuales, así como también pensar en cómo enriquecer la propuesta.

Al mismo tiempo coinciden que su planificación es fundamental para sostener la intención educativa, sin perder su esencia lúdica y espontánea. Si bien destacan que el juego dramático es enriquecedor cuando las intervenciones o variaciones se dan de forma espontánea, es importante tener en cuenta que el docente debe estar atento para intervenir en el momento que sea necesario.

Con respecto a la regularidad en su implementación plantean que suelen presentarlo de forma frecuente, entre 2 y 4 veces por semana. Se observa una variedad en cuanto a la presentación ya sea dentro de una multipropuesta con otros escenarios como cocina, peluquería, consultorio médico en función de lo trabajado con el grupo, o en otras oportunidades junto con otros juegos como los reglados o los de construcción.

Así mismo algunas participantes evalúan y cuestionan su práctica docente en función de la implementación del juego dramático ya que lo consideran como un punto de endeble dentro de sus propuestas pedagógicas.

En tanto a los tipos de juego se observa un mayor predominio de la implementación del juego dramático como juego grupal (80%) y juego con escenario o juguetes (73,3) en contraposición al juego dramático como juego teatral (20 %).

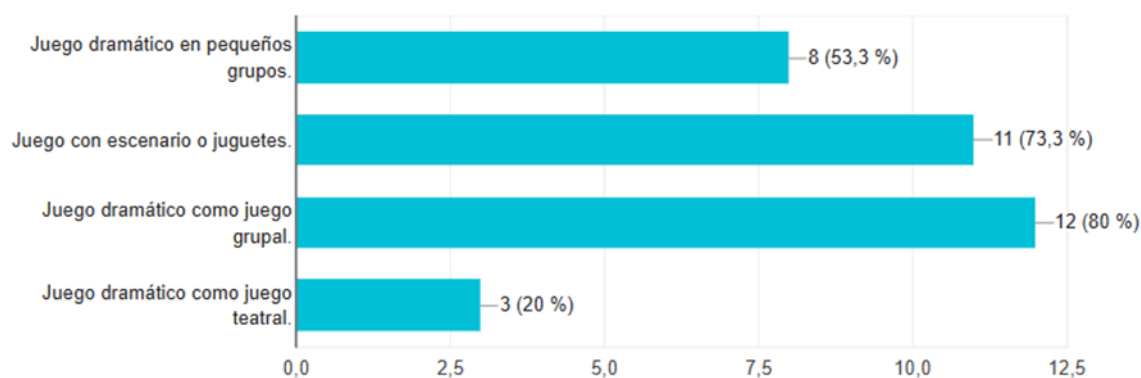
La elección de cada tipo de juego varía en función de la finalidad del docente e interés del grupo de estudiantes, de acuerdo al análisis de los resultados, las participantes eligen con mayor predominio la implementación del juego dramático como juego grupal porque permite la socialización con un otro, pensar, interpretar o repensar cuentos.

Mientras que el juego dramático con escenario o juguetes consideran que brinda un espacio para la exploración y conocimiento de los diversos materiales propuestos, permite asignar roles y crear unas historias juntos.

Se plantea que el juego en pequeños grupos revaloriza la interpretación de personajes con juguetes lo menos figurativos posible y el juego dramático como juego teatral favorece el lenguaje, además de ser una gran herramienta para conocer sus diferentes emociones.

Se presenta el gráfico de barras que detalla cada tipo de juego y el porcentaje de su implementación.

**Figura 1: Tipos de juego dramático que se implementan en la sala.**

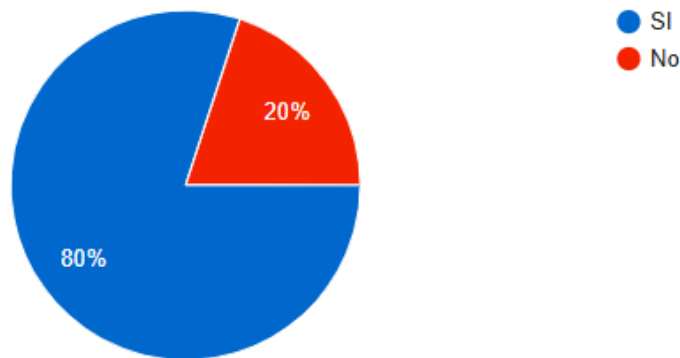


En función de los materiales y el espacio, los resultados arrojan que generalmente el equipo docente cuenta lo antes mencionado para plantear al grupo de estudiantes la propuesta de juego dramático y en el caso de necesitar algo más específico ponen en juego la creatividad e intentan inventar y crear los diferentes elementos necesarios y los escenarios, utilizan material descartable, telas, etc. donde los protagonistas son los niños que recrean el material y mobiliario, o también otra posibilidad es que solicitan ayuda a las familias para que colaboren con los recursos que se requieren.

Sólo una de las participantes de la muestra señala que las instituciones donde ejerce su rol, no cuenta con variedad de materiales y al mismo tiempo no muestra predisposición en la inversión de recursos y objetos para enriquecer el juego dramático.

En tanto al tiempo con el que se cuenta para presentar la propuesta, se detalla un gráfico de torta que muestra el porcentaje de esta variable en función de la muestra encuestada. Se destaca que un alto porcentaje de docentes logra cumplir con el tiempo establecido para plantear el juego dramático al grupo, y dentro del 20% que no puede cumplir con el tiempo estipulado es en relación a que se debe ceder el tiempo a otras propuestas institucionales o por la elección en la distribución del tiempo, entonces siempre queda el juego dramático dentro de las últimas opciones o dentro de otra propuesta, no dando el lugar que amerita. También se especifica que en algunas oportunidades no se cumple con el tiempo por el juego dramático en sí mismo que se excede en su implementación de acuerdo a lo planificado.

**Figura 2: Tiempo para implementar el juego dramático.**



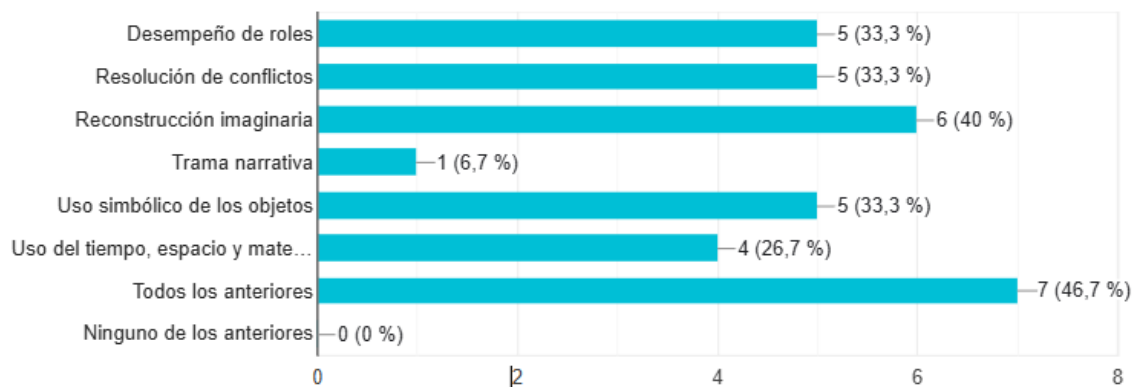
A partir de la información obtenida, se puede mencionar con respecto a la intervención docente que en primera instancia está dada en la planificación de la propuesta, preparación de los escenarios, selección del material etc. Luego la intervención va a depender del juego que se esté realizando y también de la necesidad de los/as niños/as, ya que a veces el docente cumple el rol de observador, observador activo, guía del juego, jugador, colaborador en la resolución de conflictos o motivador de preguntas, disparadores, desafíos que enriquezcan el juego, siempre dependiendo del propósito e intencionalidad de la propuesta.

Continuando con el análisis, el tercer objetivo específico hace referencia a relevar los efectos de las propuestas del juego dramático en la construcción de la función simbólica y la muestra brinda la siguiente información.

El 46,7 % de la muestra, explicitan que al momento de evaluar la propuesta de juego dramático observan evolución en todos los siguientes aspectos como desarrollo de roles, resolución de conflictos, reconstrucción imaginaria, trama narrativa, uso simbólico de los objetos, uso del tiempo, espacio y materiales.

A continuación se presenta un gráfico de barras donde se registra el porcentaje de la muestra en función de cada aspecto donde se detalla una evolución en particular, observándose el menor porcentaje en la evolución de la trama narrativa.

**Figura 3: Aspectos a evaluar con la implementación del juego dramático.**



El total de la muestra considera que el juego dramático influye totalmente de forma directa y significativa en la construcción de la función simbólica, especificando que éste favorece la imaginación, la creación e imitación de situaciones de la vida social y por lo tanto repercute positivamente en una de las manifestaciones más claras y poderosas de la infancia que es la construcción de la función simbólica.

Al mismo tiempo consideran que al influenciarse la función simbólica también lo hacen las conductas que se manifiestan en simultáneo porque destacan que el juego dramático es una de las herramientas más privilegiadas y expresiones más completas y ricas que permite desarrollar, estimular e integrar muchas de las conductas simbólicas que se desarrollan en la primera infancia. Además explicitan que para desplegar el juego dramático, los niños usan objetos, palabras, gestos y acciones para representar cosas que no están presentes, simulan roles, inventan historias y crean escenarios imaginarios. Esta capacidad de “hacer de cuenta” está en el centro de la función simbólica y por lo tanto se refleja en las conductas que se manifiestan en simultáneo.

Con respecto a cómo interfieren las pantallas en el juego y conductas de los/as niños /as, la muestra manifiesta que las pantallas interfieren completamente generando una disminución de la creatividad y la espera, especialmente cuando su uso es excesivo, poco supervisado o sustituye momentos clave del juego libre y espontáneo.

Por lo tanto esto lleva al "aburrimiento" ante diversos objetos ya que no pueden crear situaciones o actividades con los mismos por falta de imaginación. Además de que con las pantallas los tiempos de espera ante un juego disminuye y lleva a la frustración de querer tener todo resuelto para "ya". por ello no hay tiempo de espera, de escucha, todo es inmediato, todo está resuelto, no hay posibilidad de reflexión ante el error y no hay interacción con el otro.

Destacan de suma importancia la intervención de las familias ya que si la misma es adecuada, el uso de las pantallas puede ser beneficioso.

A partir del tema de investigación, las participantes de la muestra mencionan como reflexión que es importante que todos los/as docentes puedan tomar conciencia de la importancia del juego dramático y no tomarlo como una actividad vacía y carente de conocimientos y propósitos, ya que es un herramienta disparadora de múltiples aprendizajes que promueve la enseñanza de valores, trabajo en equipo, se propicia la socialización, el conocimiento y respeto por las normas, etc.

En función de ello destacan que al juego dramático se le debería destinar más tiempo que el que se le destina, ya que permite entrar al mundo de los/as niños/as que lo juegan, estimula el lenguaje y el vínculo con los pares. Todo esto, más allá de otras causas, tiene como punto común las pantallas, cuyo uso comienza en los niños a muy temprana edad, por eso la falta de lenguaje, por eso la poca o nula vinculación con los otros. La pantalla no necesita ni produce diálogo, conversación, ni necesita de un otro en su vida: solo necesita que la prendan.

A partir de la encuesta, las participantes destacan que es importante repensar la práctica propia en función a los tiempos y tipos de propuestas, ya que al estar en sala de 4 y de 5 años, muchas veces se pierde el foco del juego dramático por contenidos más específicos como prácticas del lenguaje y matemática, lo que conlleva a dejar algunas prácticas con menor tiempo.

Así mismo, el análisis de los resultados ofrece como sugerencia por parte de las participantes de la muestra, compartir propuestas e información a partir de la investigación realizada así como también realizar capacitaciones en relación a la importancia del juego dramático como constructor, los modos de intervención docente, el uso de las pantallas sus beneficios y desventajas pensando en la relación y vínculo entre el juego y la función simbólica.

## **6. Discusión**

En función del trabajo de investigación y la encuesta realizada a los participantes de la muestra, en el siguiente apartado se discuten los resultados obtenidos, con el objetivo de expresar comparaciones y/o discrepancias con respecto a otras investigaciones, trabajos científicos y diversos autores como referentes del tema presentado.

Los resultados obtenidos en función de la importancia del juego se conjugan con lo expresado en la Convención de los Derechos del Niño (2006) al entenderlo como un derecho con un valor fundamental que promueve el desarrollo integral de los/as niños/as.

Así como también, se observa similitud con los aportes de la autora Malajovich (2000) al considerar al ámbito educativo como nodal para garantizar el juego, enriquecerlo y desplegarlo, permitiendo como del mismo modo expresan el grupo de docentes encuestadas no sólo facilitar el aprendizaje sino que desarrollar habilidades sociales, fomentar la creatividad, la imaginación, la comunicación. etc.

Al mismo tiempo se manifiesta concordancia con el trabajo de investigación de More Zapata (2022) y los resultados obtenidos en la muestra, ya que ambas propuestas expresan la importancia del juego dramático como propuesta pedagógica que promueve el desarrollo de la imaginación, creatividad, comunicación, asunción de roles y formas de relacionarse con otros pares, etc.

Con respeto a los tipos de juego dramático que puede plantear el docente dentro del aula según Sarlé (2019), se puede observar conjunción en las respuestas

de las participantes de la muestra, con mayor predominio en tres de los tipos de juego como el juego dramático presentado como juego grupal con un 80%, a continuación el juego dramático con escenario y juguetes con un 73,3%, en tercer lugar el juego dramático en pequeños grupos con el 53,3% y por último con un 20% de implementación, el juego dramático como juego teatral, este último no coincide con la presente investigación llevada a cabo Huertas Ruiz (2024) que plantea el potencial del juego dramático desde una perspectiva educativa, focalizando en el proceso creativo y el papel del profesor como guía, fundamentado en los principios del teatro aplicado, estimulando el pensamiento creativo, el aprendizaje significativo y contribuyendo el desarrollo social, emocional y lingüístico de los/as niños/as.

En todos lo antes mencionado siempre se explicita que la elección del tipo de juego dramático a implementar en la sala depende tanto de la intencionalidad docente como del interés del grupo de estudiantes.

Del mismo modo que el diseño curricular (2022), las docentes expresan la importancia de planificar la propuesta de juego dramático, donde ya se puede manifestar su intervención al momento de plantear una situación social para representar, anticipar roles, organizar espacio y materiales, etc.

Independientemente de si la intervención es activa, participativa u observadora. Al mismo tiempo que destacan la importancia de planificarlo, no solo por la intervención docente sino por la intencionalidad de la propuesta de juego, del mismo modo que lo plantea el diseño curricular, entendiendo que el juego puede ser presentado por la docente por un objetivo o planteado de forma autónoma por los/as niños/as o también como expresan las docentes entrevistadas que tanto la intervención y planificación puede depender en función del tipo de juego que se presenta con ese juego dramático, ya sea con una multipropuesta por ejemplo de otros juegos como construcción o reglados, etc.

Con respecto al tiempo, materiales y espacio se manifestó conformidad entre

los resultados obtenidos y los aportes del diseño curricular (2022) ya que ambos consideran importante resignificar el juego dramático y no resignarlo por otras propuestas de enseñanza, o por la falta de materiales, tiempo, etc. Destacan que pueden contar con material brindado por la institución o familias ya sean industriales, artesanales, de descarte, telas, etc.

En tanto a la evaluación del juego dramático, se puede observar conjunción tanto con el diseño curricular y los aportes de la autora Sarlé (2014), como con los aspectos que mencionan las docentes que evolucionan con la implementación de juego dramático como por ejemplo desempeño de roles, resolución de conflictos, reconstrucción imaginaria, uso simbólico de los objetos y uso del tiempo, espacio y materiales, manifestándose una leve disparidad con respecto a la trama narrativa ya que la muestra de investigación lo plantea como uno de los aspectos con menor evolución dentro de los mencionados anteriormente y la autora lo destaca como uno más del grupo.

En tanto a la función simbólica se puede connotar mayor coexistencia con el concepto planteado por la Epistemología Genética de Piaget en tanto las docentes consideran que implica representar algo, “un significado” por ejemplo un objeto, una situación mediante “un significante” por ejemplo, lenguaje, juego simbólico, etc. sin resignificar la participación de la vida cultural y social como plantea la Psicología Cultural de Vigotski.

Se observó que las docentes no mencionaron las cinco conductas que se manifiestan en simultáneo con la función simbólica como lo plantea Piaget, no expresaron la imagen mental como una de ellas pero si la mayoría identificó las restantes como la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo y lenguaje. Se puede destacar que sólo algunas no recordaban las conductas o las relacionaron con las posibilidades o desarrollo que promueve la función simbólica.

La investigación llevada a cabo por Chuquitapa Mamani (2023) obtuvo como conclusión que existe una relación directa y significativa entre el juego dramático y

la función simbólica de los niños de 5 años. La devolución realizada por las docentes al momento de manifestar la importancia de la influencia del juego dramático en la construcción de la función simbólica, coincide ampliamente con este trabajo científico presentado, observándose que el grupo de docentes invitadas a formar parte de la encuesta destacan estrecha relación entre juego dramático y función simbólica pero se puede connotar como diferencia que no sólo la observan como significativa en el grupo de estudiantes de 5 años de edad, sino que también la manifiestan como relevante en los/as niños/as de 4 años donde ejercen su rol como docentes a cargo del grupo.

Otro aporte en el que se destacan coincidencias es frente a la interferencia en el juego y conductas de los/as niños/as a partir del uso de las pantallas. Con respecto a este tema de discusión se puede connotar que las docentes de la muestra comparten con la OMS la importancia del uso de las pantallas siempre mediado por un adulto responsable y con un primordial objetivo educativo, el de favorecer el aprendizaje cognitivo y desarrollo social. Las docentes encuestadas manifiestan como predominante la dificultad en los tiempos de espera, escucha y nivel de frustración que se observa en los/as niños/as a partir del uso excesivo de las pantallas.

## **7. Conclusión**

En conclusión, el análisis de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a las docentes de la muestra permitió evidenciar los conocimientos del grupo de participantes sobre el juego dramático en relación a la construcción de la función simbólica en los/as niños/as de la segunda y tercera sección del nivel inicial de Villa Ballester, General San Martín, Provincia de Buenos Aires; evidenciando sus aportes significativos en función del concepto de juego y su importancia fundamental en su práctica docente, entendiéndolo como un recurso, actividad transversal a todas las áreas que permite el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Así como también se pudo connotar los

conocimientos brindados en tanto a la función simbólica y las conductas que se manifiestan en simultáneo, evidenciándose en éstas últimas algunas respuestas de no recordatorio u olvido de las mismas.

Al mismo tiempo, se destacó el concepto de juego dramático, su valoración, planificación e importancia en la implementación del mismo con mayor regularidad, debido a la gran influencia que ejerce en el desarrollo integral del niño/a, su creatividad, aprendizaje de su realidad y mundo que lo rodea, tomando conciencia de la importancia de no ejercerlo con recurrencia e identificando los motivos que ocasionan su no implementación como el ideario de necesitar escenarios diversos, de dedicar mayor tiempo a las propuestas pedagógicas de otras áreas sobre todo en la sala de 5 años (tercera Sección) o de no contar con los materiales suficientes.

Se manifestó tanto la implementación del juego dramático como la intervención de las docentes, dando cuenta de un gran predominio en los tipos de juego grupal, en pequeños grupo o con escenarios y juguete, los cuales ofrecen gran posibilidad de socialización, siempre considerando la intencionalidad u objetivo del adulto referente y por supuesto el interés de los/as niños/as.

De tal modo, la muestra de participantes logró dar cuenta de los efectos de las propuestas del juego dramático en la construcción de la función simbólica destacando a ésta última como una de las manifestaciones más claras y poderosas de la infancia.

A partir de esta investigación las participantes de la muestra pudieron resignificar la importancia del juego dramático como una herramienta disparadora y motivadora de aprendizajes así como también les permitió repensar su práctica docente en función del juego dramático, su espacio, su implementación recurrente, etc. considerándolo valioso y necesario para el desarrollo integral del niño/a.

En función de esto, se detalla que en la actualidad, la influencia de las pantallas es relevante e interfiere muchas veces de manera poco beneficiosa tanto en el juego como en las conductas de los/as niños/as, sobre todo cuando las

propuestas tecnológicas no son abordadas y mediadas de forma adecuada por un adulto responsable y referente.

El siguiente trabajo de investigación junto con los diversos aportes brindados manifiesta nodal la influencia del juego dramático en la construcción de la función simbólica en los niños de la segunda y tercera sección del nivel inicial de Villa Ballester, General San Martín, Provincia de Buenos Aires, siempre resignificando el rol fundamental del juego en la infancia y en la escuela.

### **7.1. Aportes y contribuciones de la investigación**

Esta propuesta de investigación ofreció la posibilidad de revisar los conocimientos y conceptos de las docentes que ejercen su rol actualmente, al mismo tiempo que revalorizar y repensar su práctica en función del tema de investigación que las convoca a autoevaluarse, capacitarse e intercambiar ideas, posturas y miradas pedagógicas que las motivan a mejorar, enriquecer y favorecer su quehacer diario dentro de las salas, siempre pensando en el niño como sujeto de aprendizaje y su desarrollo integral

Continuando en la misma línea, se puede destacar que esta investigación brinda aportes desde lo pedagógico y social porque evidencia la necesidad de trabajar en forma colaborativa y convoca a que todos los actores de la institución y comunidad participen en la implementación de las propuestas de juego dramático ya sea colaborando, con los tiempos, el espacio, los materiales, la mirada e intervención conjunta.

Del mismo modo, esta investigación permite visibilizar no sólo los aportes, mirada del docente y sus fortalezas sino también sus inquietudes, temores y debilidades que condicionan de una u otra manera su práctica docente y al mismo tiempo trayectoria educativa del grupo de estudiantes.

### **7.2. Limitaciones de la investigación**

Con respecto a este apartado, en el proceso de investigación se puede identificar una limitación metodológica como sesgo en tanto al género de las

participantes de la muestra ya que la totalidad de la misma son de género femenino debido a la profesión y nivel donde ejercen su rol las personas que son consultadas.

Otra dificultad que se evidencia es la disponibilidad de las participantes al momento de realizar la encuesta ya que esto requiere de mayor tiempo de espera para la recolección de datos, lo cual implica una dilatación en el tiempo de análisis y finalización del trabajo de investigación.

Así mismo, durante el proceso de investigación se ha detectado cantidad limitada de estudios empíricos que comprendan todas las variables del presente TFI.

### **7.3. Líneas de investigación futuras**

Tomando los aportes de este trabajo se considera como enriquecedor la posibilidad de realizar otras investigaciones que convoque a profesionales de otras comunidades educativas para de este modo poder establecer comparaciones en función de la variedad de participantes y donde también se pueda connotar y analizar la influencia del entorno o realidad educativa que ofrece cada institución y cómo esto se ve reflejado en la práctica docente, implementación de propuestas, materiales, espacio, así como también conocimientos y aportes de los/as docentes, etc.

Así como también, nuevas investigaciones que permitan ampliar y enriquecer los conocimientos docentes, brindando nuevas propuestas y desafíos que resignifiquen la práctica diaria y trayectoria educativa de los/as estudiantes.

### **7.4. Propuestas de intervención**

En tanto al trabajo realizado, de acuerdo a todos los aportes brindados y analizados se pueden presentar las siguientes propuestas de intervención para favorecer la práctica docente en función del tema de investigación.

- Generar espacios y encuentros de reflexión institucional que permitan al equipo docente manifestar y poner en palabra la implementación del juego dramático en sus salas, para de esta manera visibilizar y compartir las propuestas de cada una y así,

enriquecer y motivar las experiencias pedagógicas, modos de intervención, inquietudes, conocimientos, reflexiones, sugerencias, etc.

- Plantear un sistema de evaluación individual que permita realizar un seguimiento junto con el equipo directivo o E.O.E en función de la implementación del juego dramático, tipo de juego que se implementa, intervención, tiempo y regularidad de presentación, el espacio, los materiales, los aspectos y conductas a evaluar, etc.
- Promover la práctica y realización de cronogramas con días y horarios de las distintas áreas, materias especiales, momentos de rutina, incluyendo el juego dramático como un área curricular, para de este modo no dejar de lado su implementación semanal, sobre todo en las salas de cinco años (tercera sección desnivel inicial) dónde muchas veces se suele ceder la propuesta de juego por la carga de actividad curricular, extracurricular y eventos institucionales.
- Organizar capacitaciones en función del tema abordado para ampliar los conocimientos previos, actualizar la práctica docente e intercambiar aportes que potencien la trayectoria educativa del docente y del grupo de estudiantes.
- Destinar en la medida de las posibilidades institucionales, un espacio particular para implementar el juego dramático, como por ejemplo un salón de usos múltiples, el gimnasio de la institución, etc. dónde a través de un cronograma de horarios pueda ser utilizado por todas las salas del jardín.
- Preparar los diversos escenarios para posibles juegos dramáticos a nivel institucional, realizando listas con los materiales a utilizar ya sea para solicitar a los directivos, convocar a las familias para colaborar en la preparación de los mismos o realizarlos con los/as niños/as. Se pueden decorar cajas y preparar rótulos con los/as estudiantes que indiquen los materiales que se guardan en cada sector. De este modo el grupo de alumnos/as es participe colaborador del armado de la propuesta, trabajando en conjunto para disfrutar de una experiencia de aprendizaje.
- Incentivar a los docentes a tomar conciencia como adulto mediador del uso de las pantallas en la escuela y al mismo tiempo promover la capacitación sobre TICS y el

uso de pantallas en la actualidad, de modo que puedan officiar de forma beneficiosa para la trayectoria educativa de los alumnos y el enriquecimiento de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Motivar al grupo docente para involucrar la propuesta de juego dramático como juego teatral en su práctica docente, convocando a otros profesionales como profesoras de teatro, expresión corporal, música, etc que generen entre adultos estos encuentros de expresión y dramatización que los anime y entusiasme para trasladar esa impronta y propuesta al grupo de niños/as.
- Impulsar a los equipos directivos a revalorizar y resignificar de manera recurrente, la práctica docente para generar una actitud entusiasta y proactiva que motive a los profesionales de la educación a repensar y potenciar su accionar diario, siempre con un objetivo en común que es el desarrollo integral de los/as niños/as

Las intervenciones antes mencionadas se plantearon desde una mirada interdisciplinaria, trabajo en conjunto y colaborativo con todos los/as actores de la institución, siempre con el propósito de enriquecer la práctica docente y favorecer el desarrollo integral de los/as niños/as en un entorno facilitador de procesos de enseñanza y aprendizaje continuos.

## Referencias

Calvo-Hernando, P, & Gómez Gómez, M. del C. (2018). Aprendizaje y juego a lo largo de la historia. *La Razón histórica: Revista hispanoamericana de historia de las ideas Políticas y Sociales*, (40), 23-31.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6906464>

Convención sobre los derechos del niño-Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2016).

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo.

[www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos\\_publicaciones\\_coleccionde\\_bolsillo\\_12\\_derechos\\_nino.pdf](http://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_coleccionde_bolsillo_12_derechos_nino.pdf)

Diseño curricular para la Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires (2022) Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la provincia de Buenos Aires

González-Moreno, C. X & Solovieva, Y. (2016) Impacto del juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares. *La Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 8 (2), 49-70

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6059403>

Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill / Interamericana Editores.

Huizinga Johan (2007). *Homo Ludens*. Alianza Editorial.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Ley n° 13.688. Ley Provincial de Educación*. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires.

<https://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley%20Provincial%20de%20Educaci%C3%B3n%2013688%20-%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf>

Gobierno Nacional (2006). *Ley n° 26.206. Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial de la República.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Malajovich, A. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Paidós.

Moya-Gómez, B.J (.2024). El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Neuronum*,10(2), 275-294.

<https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/533/595>

Organización Mundial de la salud. (2019). *Para crecer sanos, los niños tienen que pasar menos tiempo sentados y jugar más: Nuevas directrices de la OMS sobre actividad física, sedentarismo y sueño para niños menores de 5 años*. [Comunicado de prensa].

<https://www.who.int/es/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>

Organización Mundial de la salud. (2023). *Recomienda evitar exponer a niños menores de dos años de vida a pantallas*. [Comunicado de prensa].

<https://www.mspbs.gov.py/portal/27094/oms-recomienda-evitar-exponer-a-nintildeos-menores-de-dos-antildeos-de-vida-a-pantallas.html>

Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica

<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/748>

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Piaget*. Editorial Labor.

Piaget, J & Inhelder, B. (2002). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.

Piaget, J. (2017). *Comprende la psicología. Jean Piaget. El investigador del desarrollo cognitivo*. Editorial Salvat.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. <https://www.rae.es/>

Rodríguez- Lázara, E., Rodríguez -Cárdenas, Y. & Vicente-Duarte, M. (2022). Juego y tecnología en la Primera Infancia. *Revista Varela*, 22(62), 138-144.

<http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/1398>

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.

[https://educaciondiferencialpucv.files.wordpress.com/2016/07/ensenar\\_el\\_juego\\_y\\_jugar\\_la\\_ensenanza.pdf](https://educaciondiferencialpucv.files.wordpress.com/2016/07/ensenar_el_juego_y_jugar_la_ensenanza.pdf)

Sarlé, P; Rodríguez, E & Rodríguez-Sáenz, I.(2014). *Juego dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos. Propuesta de enseñanza 7*. OEI-UNICEF.

Sarlé, P., Rodríguez- Sáenz, I. & Rodríguez, E. (2019). *El juego en el Nivel Inicial. Juego dramático - Hadas, brujas y duendes. Propuesta de enseñanza 3*. OEI-UNICEF.

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Niños en un mundo digital*. UNICEF

<https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/656/file/EI%20Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202017:%20Ni%C3%B1os%20en%20un%20mundo%20digital.pdf>

Vygotsky (2017) *Comprende la psicología. Lev Semiónovich Vygotsky. La escuela histórico-cultural*. Editorial Salvat.