



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA Ciclo de Complementación Curricular

Título: “Las concepciones de psicopedagogas sobre el juego para promover aprendizajes significativos en niños y niñas que asisten a los CET de la provincia de San Miguel de Tucumán”.

Autoras:

Andújar, Cecilia – N° DNI 34.910.071

Martínez Navarrete, Lis Antonella –N° DNI 37.721.787

Directora:

Lic. Martinelli, María Alejandra

**Lugar:
Rosario**

**Fecha de presentación
13/07/2026**

Firma autoras

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Cecilia', written over a horizontal line.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Lis', written over a horizontal line.

**“LAS CONCEPCIONES DE PSICOPEDAGOGAS SOBRE EL JUEGO
PARA PROMOVER APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN NIÑOS Y NIÑAS
QUE ASISTEN A LOS CET DE LA PROVINCIA DE SAN MIGUEL DE
TUCUMAN”**

Autora: Andújar Cecilia María

Firma:



Autora: Lis Antonella Martínez Navarrete

Firma:



Tutora: Lic. Martinelli, María Alejandra

Firma:



AGRADECIMIENTOS

Llegar al final de este recorrido implica reconocer a quienes, de una u otra manera, hicieron posible esta construcción. Toda investigación es un encuentro con otros, una trama de vínculos, experiencias y aprendizajes que dejan huellas y transforman.

A quien nos sostuvo y orientó en cada paso de esta investigación, con su paciencia, compromiso y valiosos aportes, nuestro más sincero agradecimiento a la Lic. Martinelli, María Alejandra, quien fue un pilar fundamental para el desarrollo de este trabajo.

A cada una de las personas entrevistadas, quienes brindaron no solo su tiempo, sino también su experiencia profesional y sus saberes, siendo sus voces protagonistas de este camino.

A nuestras familias, por su amor, confianza y apoyo incondicional, constituyéndose en nuestro sostén durante cada momento de esta etapa vivida.

RESUMEN

La presente investigación se propone como principal objetivo explorar y describir las concepciones de las psicopedagogas que trabajan en los Centros Educativos Terapéuticos de la provincia de San Miguel de Tucumán sobre el juego y su función en la promoción de aprendizajes significativos. Asimismo, se indaga acerca de los usos, finalidades, beneficios y características que las profesionales atribuyen al juego en sus intervenciones en los Centros Educativos Terapéuticos. Desde un enfoque metodológico cualitativo, con un diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo, se realizan entrevistas semiestructuradas de manera individual a diez profesionales de la Psicopedagogía que desempeñan sus funciones en distintos centros educativos terapéuticos de la provincia. A partir de la información obtenida, se lleva a cabo un análisis de contenido cualitativo mediante una lógica mixta, considerando categorías que surgen del marco teórico y de los objetivos y subcategorías surgidas del trabajo de campo. Entre los principales resultados se observa que las profesionales conciben a la Psicopedagogía como una disciplina compleja, dinámica y orientada a acompañar los procesos de aprendizaje. Además, sostienen que el juego es una herramienta fundamental dentro de la intervención psicopedagógica, debido a su potencial para favorecer la construcción de vínculos con otros, la expresión emocional, la socialización y la significación del aprendizaje. Asimismo, señalaron que el juego cumple simultáneamente funciones terapéuticas y educativas, mediante experiencias motivadoras, participativas y adaptadas a las necesidades de cada sujeto. En conclusión, el juego posibilita la construcción de aprendizajes significativos y las concepciones de las psicopedagogas respecto al juego influyen en la selección de estrategias, recursos y modalidades de intervención, consolidándolo como un dispositivo terapéutico, educativo y subjetivante que promueve el aprendizaje y el bienestar integral de los sujetos.

PALABRAS CLAVE: Juego - Psicopedagogía - Aprendizaje significativo, Centros Educativos Terapéuticos

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1 La Psicopedagogía de los psicopedagogos	7
2.2 El aprendizaje: ¿Qué es aprender significativamente?	8
2.3 El juego desde diferentes miradas	13
2.3.1 El uso del juego como herramienta terapéutica	15
2.3.2 El juego en la Psicopedagogía	15
2.4 Los Centros Educativos Terapéuticos	21
2.5 Concepciones psicopedagógicas	21
3. METODOLOGÍA	22
3.1 Problema	23
3.2 Objetivos Generales y específicos	23
3.3 Enfoque Metodológico	23
3.4 Diseño y alcance de la investigación	24
3.5 Participantes	25
3.6 Instrumentos de recolección de datos	25
3.7 Procedimientos de recolección de datos	25
3.8 Análisis de datos	27
4. RESULTADOS	28
4.1 Concepciones sobre la Psicopedagogía	28
4.1.1 Formas de comprender la Psicopedagogía	28
4.1.2 Enfoques teóricos que sustentan la práctica	29
4.2 Usos del juego en la intervención psicopedagógica	30
4.2.1 Uso y planificación del juego en la intervención	31
4.2.2 Las dimensiones terapéutica y educativa del juego en la intervención	33
4.3 Juego y aprendizajes significativos	34
4.3.1 Tipos de aprendizajes que posibilita el juego	34
4.3.2 Diferencias entre aprendizaje lúdico y aprendizaje tradicional	36
4.4 Recursos lúdicos en la intervención psicopedagógica	37

4.4.1 Recursos lúdicos utilizados	37
4.4.2 Criterios de selección del juego	39
5. CONCLUSIONES	41
6 REFERENCIAS	45
7. ANEXOS	48
7.1 Instrumento de recolección de datos	48
7.2 Consentimiento informado de participación	50

1. INTRODUCCIÓN

El juego ha estado presente en la vida de los seres humanos desde los primeros años de existencia, constituyéndose como una actividad fundamental para el desarrollo y la construcción de la subjetividad. En la infancia, el juego representa mucho más que una simple forma de entretenimiento, ya que se convierte en el principal medio a través del cual los niños exploran el mundo, expresan emociones, construyen vínculos y elaboran experiencias. Se configura como el primer lenguaje que el niño reconoce y utiliza para comunicarse con su contexto posibilitando la simbolización y la construcción de significados.

Mediante el juego, los niños logran poner en escena situaciones significativas de su vida, elaborando experiencias que muchas veces no pueden expresar a través de las palabras. Se trata de una experiencia creadora y terapéutica, en la que el niño puede encontrarse consigo mismo y con los otros. En relación con esto, pueden mencionarse diversas investigaciones que han estudiado el juego desde distintas perspectivas.

En los últimos años, diferentes investigaciones lo han analizado como herramienta de intervención psicopedagógica. Moyano y Suárez (2019) evidenciaron que las estrategias lúdicas favorecen la adquisición de la lectoescritura en personas con discapacidad, promoviendo la participación activa y la apropiación de contenidos.

Morales Acosta (2022) destacan que la implementación de juegos de mesa adaptados incrementa la motivación y mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, Pérez (2009) señala que el juego favorece el desarrollo de procesos cognitivos como la atención, la memoria y el lenguaje en niños con síndrome de Down.

Del mismo modo, Herrera-Occ y Gonzales-Soto (2023) concluyen que el juego simbólico favorece el desarrollo socio-cognitivo y lingüístico en la primera infancia, mientras que Párraga-Salvatierra y colaboradores (2021) identifican mejoras en los procesos educativos a partir del uso del juego como estrategia psicopedagógica. Asimismo, Russo y colaboradores (2022) sostienen que el juego contribuye al diagnóstico, el aprendizaje y la construcción de vínculos,

fortaleciendo la confianza y la seguridad en los sujetos. En la misma línea, Manzolini y Castro (2023) destacan su valor en la práctica psicopedagógica, al favorecer la creatividad, el interés del paciente y la construcción de aprendizajes.

Como se puede observar, el juego constituye un recurso central en diversas intervenciones e instituciones, con impacto en procesos de aprendizaje, socialización, simbolización y desarrollo subjetivo. Sin embargo, se evidencia una escasa producción de conocimientos orientada a comprender las concepciones que poseen las psicopedagogas que se desempeñan en Centros Educativos Terapéuticos (en adelante, CET) respecto del juego y su función en la promoción de aprendizajes significativos. Este vacío de conocimiento fundamenta la presente investigación, orientada a indagar dichas concepciones y los usos del juego en la práctica profesional.

La Psicopedagogía busca comprender, acompañar y favorecer los procesos de aprendizaje, entendidos como singulares y atravesados por la historia, las experiencias y los vínculos que constituyen al sujeto en permanente interacción con su contexto. Desde esta perspectiva, el juego como herramienta de intervención trasciende su dimensión lúdica, al posibilitar procesos de simbolización, expresión, vinculación y construcción de aprendizajes significativos.

En este marco, indagar las concepciones que poseen las psicopedagogas sobre el juego y sus usos en los CET aporta conocimientos relevantes para comprender las prácticas profesionales y los modos en que se favorecen los procesos de aprendizaje. Por ello, la presente investigación se considera de importancia para la Psicopedagogía, ya que contribuye a reflexionar sobre las intervenciones que promueven el desarrollo cognitivo, emocional y social de los sujetos, fortaleciendo la construcción de estrategias acordes a sus necesidades y singularidades.

A partir de lo expuesto, el objetivo principal de la presente investigación es explorar y describir las concepciones que poseen las psicopedagogas que trabajan en los CET de la provincia de San Miguel de Tucumán acerca del juego y su función en la promoción de aprendizajes significativos. Para alcanzar este objetivo, se plantean los siguientes objetivos específicos: indagar las

concepciones que tienen las psicopedagogas sobre el juego como posibilitador de aprendizajes significativos en niños y niñas que asisten a los CET; explorar los usos y finalidades que le atribuyen al juego en sus intervenciones; identificar los beneficios que reconocen en su utilización dentro de estos dispositivos; y describir las características que adquiere el juego en la promoción de aprendizajes significativos en los CET.

La estructura de la presente investigación se organiza en tres capítulos: Marco Teórico, Metodología y Resultados, además de un apartado final destinado a las Conclusiones. En el capítulo correspondiente al marco teórico se desarrollan las categorías conceptuales que orientan el estudio, entre ellas la psicopedagogía y sus concepciones actuales, el aprendizaje significativo, el juego desde diferentes perspectivas, el juego como herramienta terapéutica, el juego en la práctica psicopedagógica, los CET y las concepciones psicopedagógicas.

En el capítulo metodológico se presenta el problema de investigación, los objetivos y el enfoque cualitativo adoptado, junto con un diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo. Asimismo, se describen los participantes del estudio, conformados por diez psicopedagogas que se desempeñan en los CET de la provincia de San Miguel de Tucumán, así como el procedimiento de recolección de datos, basado en entrevistas semiestructuradas como instrumento principal. También se explicita el proceso de análisis de contenido cualitativo utilizado para el tratamiento de la información obtenida.

El tercer capítulo expone los resultados de la investigación, organizados en torno a las categorías de análisis construidas. Finalmente, se presentan las conclusiones, donde se recuperan los principales hallazgos del estudio, con el propósito de contribuir a la práctica psicopedagógica.

2. MARCO TEÓRICO

El presente trabajo aborda las concepciones psicopedagógicas acerca del juego como estrategia para promover aprendizajes significativos en niños y niñas que concurren a los CET de la provincia de San Miguel de Tucumán. Con este propósito, se presentan a continuación las categorías conceptuales que sustentan el marco teórico.

2.1 La Psicopedagogía de los psicopedagogos

Para desarrollar el marco teórico, resulta importante comprender qué se entiende por Psicopedagogía y como se ha constituido como disciplina.

La institucionalización académica de la Psicopedagogía surge en 1956 en la Universidad del Salvador, y ha estado en constante redefinición, adaptándose a nuevas propuestas y teorías según su contexto histórico y social. Baravalle (1995) sostiene que “para comprender el estado actual del campo psicopedagógico es necesario entenderlo como producto de un proceso histórico desarrollado en el marco de determinadas condiciones sociales y científicas” (p. 20).

A mediados del siglo XX, la Psicopedagogía recibió influencias de la psicología experimental, la pedagogía y la psiquiatría infantil, consolidando la categoría de retraso mental como un diagnóstico, que requería reeducación para su reinserción social.

En Argentina, el contexto social estuvo marcado por sucesivas oleadas migratorias. En este marco, y como parte del proceso de constitución del Estado-nación, la educación asumió un rol tanto disciplinario como político.

La enseñanza era gratuita y obligatoria, mientras que la secundaria y superior quedaban reservadas para la elite. Bajo la influencia del normalismo, la escuela buscaba homogeneizar a los alumnos mediante métodos científicos y de control.

En esta época, el aprendizaje se concebía como heredado genéticamente y debía ser medido y corregido. El alumno era visto de manera pasiva. Surgió

entonces el concepto de fracaso escolar, atendido inicialmente por docentes particulares, sentando de esta manera, las bases del campo psicopedagógico.

En la actualidad, Müller (2013) afirma que:

La Psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano: como se aprende, como ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores, cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas, y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizajes que tengan sentido con los participantes.
(p. 15)

La autora enfatiza que la particularidad de la disciplina es su objeto de estudio al que define como “objeto subjetivo tratado por un “sujeto subjetivo” (Müller, 2013, p. 15).

Por otra parte, desde el paradigma de la complejidad que propone Morin (1994), se evitan los reduccionismos y causalidades únicas, que reducirían el acontecer del aprendizaje de un sujeto. La complejidad concebida como un paradigma científico comprende una nueva forma de hacer ciencia, extendiéndose los límites por encima de mecanicismos y determinismos (Morin, 2004).

Abordar la Psicopedagogía desde este paradigma permite tener una mirada amplia, desde donde sostener prácticas acordes al contexto sociohistórico que atravesamos.

2.2 El aprendizaje. ¿Qué es aprender significativamente?

En relación con lo anterior, cuestionar el aprendizaje implica situarlo en un contexto histórico y social, donde las teorías han evolucionado y entrado en crisis, dando lugar a nuevos paradigmas. En este recorrido el conductismo tuvo un fuerte impacto en la comprensión del aprendizaje. Según Pozo (2006)

El núcleo central del conductismo está construido por su concepción asociacionista del conocimiento y aprendizaje. Centrado en la tradición del asociacionismo que nace en Aristóteles, el conductismo comparte la teoría del conocimiento del empirismo inglés, cuyo exponente más lúcido es la obra de Hume (1739/1740) *a treatise of human nature* quien afirma que el conocimiento humano, está constituido exclusivamente de impresiones e ideas (p. 25).

Con el paso del tiempo surgieron otras teorías relevantes. El cognitivismo plantea que el aprendizaje ocurre internamente mediante procesos de adquisición y acomodación del conocimiento. En contraste, del constructivismo, sostiene que el aprendizaje implica una construcción activa basada en la experiencia. Finalmente, teorías socioculturales, destacan la influencia inseparable de los factores sociales y culturales en el aprendizaje.

Desde una lectura psicopedagógica, Fernández (2000) afirma que el aprendizaje transcurre en el seno de un vínculo humano, cuya matriz se conforma en los primeros vínculos madre- padre- hijo- hermano-hijo. Se trata de un proceso cuya matriz es vincular y lúdica, con raíz corporal, cuyo despliegue creativo se articula mediante la inteligencia- deseo y el equilibrio asimilación- acomodación (p. 54).

En este marco, el aprendizaje requiere de la participación activa de enseñante y aprendiente, para que el niño pueda apropiarse de un saber de autoría. El aprendizaje es un proceso vincular en el que enseñante y aprendiente participan activamente, poniendo en juego aspectos biológicos, corporales, cognitivos y afectivos: el organismo heredado, el cuerpo construido en relación con los otros, la inteligencia que se desarrolla en la interacción y el deseo que impulsa a aprender (Fernández, 2000).

Siguiendo a Fernández (2000), en el aprendizaje “se necesitan dos personajes, enseñante y aprendiente y un vínculo que se establece entre ambos”

y agrega que “reconocer al sujeto desde lo subjetivo, como un ser único, abre la posibilidad de que se constituya con autoría y autonomía” (p. 53).

De este modo, para que un aprendizaje deje huellas y se resignifique, es necesario que se abra paso al deseo. Un deseo único y singular que deje huellas simbólicas y permita el acceso a un pensamiento propio. Por lo tanto, resulta prioritario poner al sujeto como protagonista del aprendizaje, creador de su propia autoría dentro de un proceso de construcción vincular con otro que lo posibilita y habilita a ser. Ese “entre” -el espacio relacional- es donde el sujeto logra apropiarse de su saber (Fernández, 2000)

En este marco Fernández (2000) entiende la autoría como “el proceso y acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción” (p. 117). Advierte además que:

Cuando el sujeto renuncia o se le impide ser autor de su historia, la primera consecuencia de esta mutilación se manifiesta en la rigidización de su modalidad de aprendizaje. No solo, ni principalmente, deja de transformar el mundo, sino que, a su vez, abandona la tarea humanizante de transformarse a el mismo (p 117).

De este modo, el aprendizaje no solo depende del sujeto en sí mismo, sino que constituye un proceso complejo y no lineal en el que intervienen múltiples factores, el deseo como fuente de acceso, y el contexto histórico y social que lo atraviesa. Por ello, colocar al sujeto en una posición de mero “copista”, es decir, limitarlo a reproducir lo que es de “otro”, no significa aprender significativamente. En este sentido, Álvarez (2010) plantea que “aprender deja huellas cuando se abre paso al deseo, generando un pensamiento singular-simbólico, aprender no implica reproducir ni copiar aquello que proviene de “afuera”, sino implica construirse en su propia experiencia y producir sentido e identificación” (p. 70).

En continuidad con la idea anterior, es necesario pensar las formas singulares de producción de conocimiento desde una perspectiva que no reduzca el aprendizaje a un único modo o modelo. Cada sujeto es único, y su forma de aprender está atravesada por su historia personal, su contexto cultural y social, así como por los vínculos que lo constituyen. Por esta razón, resulta fundamental reconocer y atender la singularidad de cada aprendiente, comprendiendo sus modos particulares de aprender. De este modo, se posibilita la construcción de aprendizajes significativos, que no solo le permitan apropiarse del saber, sino también reconocerse e identificarse con su propia historia y con la realidad en la que está inmerso.

Según Guerri (2024), la teoría de Ausubel sobre el aprendizaje significativo sostiene que “para aprender significativamente, las personas deben relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos relevantes que ya conocen; los nuevos conceptos pueden incorporarse a otros conceptos o ideas más inclusivas” (s/r). En otras palabras, aprender significativamente implica poder establecer vínculos sólidos entre lo nuevo y lo previamente aprendido.

En concordancia con esta perspectiva, Viera Torres (2003) en su investigación aporta que el aprendizaje significativo debe contemplar el engranaje lógico entre los nuevos conocimientos y las ideas, conceptos y representaciones ya formadas en las estructuras cognoscitivas del educando. De esta manera, el sujeto logra construir un conocimiento propio e individual, un saber que le pertenece y tiene sentido para él.

Ausubel trabajó sobre cambios de conceptos, de significados, por esto es que denomina su método aprendizaje verbal significativo. Viera Torres (2003) recupera lo teorizado por Ausubel, exponiendo que “El significado es producto del aprendizaje significativo y se refiere al contenido diferenciado que evoca un símbolo o conjunto de estos después de haber sido aprendido” (p. 38).

Así, tanto Ausubel (1978) como Viera Torres (2003) coinciden en que aprender significativamente supone un proceso de reestructuración interna, donde el sujeto lograría construir un conocimiento propio, generando transformaciones, no solo adquiriendo información, permitiéndole que el conocimiento se convierta en experiencia.

En relación con dichos conceptos, Álvarez y Cantú, (2017) sostienen que

Cada sujeto, en cada situación particular, despliega una forma de ligarse hacia adentro con su propio mundo interno y hacia afuera con la realidad compartida con otros, utilizando los recursos que le son ofrecidos por las significaciones sociales, apropiados subjetivamente en sus modalidades singulares de producción simbólica de acuerdo con modos específicos de relación de las distintas formas de actividad representativa, que han sido históricamente acuñadas en los distintos momentos de su constitución psíquica (p. 4).

A partir de esta idea, puede comprenderse que el sujeto cuenta su propia historia y experiencia, lo que constituye parte de los modos de simbolización que posee. Estos modos, a su vez, están atravesados por múltiples dimensiones -su contexto familiar, su historia libidinal, su situación socioeconómica y cultural- que dan lugar a producciones simbólicas singulares y se articulan con su manera particular de aprender.

Por lo tanto, cuando se habla de aprendizaje, no se trata de un proceso lineal y ya establecido por una mera transmisión de información pasiva. Más bien, implica un proceso dinámico, no lineal, cambiante en que el sujeto se apropia activamente del conocimiento a partir de su historia, su modo de aprender, y su modo de significar el mundo.

Para finalizar con esta categoría, resulta relevante los postulados de Fernández (2008) respecto del conocimiento, expresando que:

[...] no se transmite directamente en bloque, sino que se enseña mediante modelos y recortes donde se transmite conocimiento, pero también ignorancia. Además, no se transmite, en verdad, conocimiento, sino señales de ese conocimiento para que el sujeto pueda, ir transformándolas, reproducirlo. (p. 58)

2.3 El juego desde diferentes miradas

El juego estimula los sentidos, potencia la creatividad, brinda espacios de imaginación, y ha demostrado a lo largo del tiempo ser una herramienta valiosa en la experiencia de aprendizaje. En este sentido, el juego facilita el desarrollo de diferentes habilidades físicas, sociales, emocionales y cognitivas.

A lo largo de la historia, el juego ha sido abordado desde diferentes dimensiones teóricas. Por ejemplo, Freud lo considera como una actividad simbólica donde se le permite al niño renunciar a una satisfacción instintiva haciendo activo lo sufrido pasivamente cumpliendo una función elaborativa dentro del juego (como se citó en Márquez Martínez, 2018).

Por su parte, Piaget (1956), expresa que el juego forma parte de la inteligencia del niño, porque “representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo” (en Cuellar et al., 2018, p. 122). Piaget describe tres tipos de juego: de ejercicio donde no interviene lo simbólico ni las reglas, sino lo sensorio-motor; simbólico donde hay representación de un objeto ausente con el cual hace una comparación con un objeto imaginario; y reglado el cual implica relaciones sociales e interindividuales, despojándose del contenido imaginario.

Por otro lado, el juego emerge “como necesidad de reproducir el contacto con lo demás. Naturaleza, origen y fondo del juego son fenómenos de tipo social, y a través del juego se presentan escenas que van más allá de los instintos y pulsaciones internas individuales” (Vigotsky, 1924, como se citó en Cuellar et al., 2017).

Vygotsky (2000), incluso añade que en los juegos imaginarios existen reglas implícitas, cuando un niño interpreta un personaje, debe responder a ciertas pautas de conducta que caracterizan dicho rol.

En relación con estas perspectivas, Levin (2010) sostiene que “la actividad lúdica activa la percepción del propio cuerpo y la flexibilidad simbólica, posibilitando que los niños desarrollen representaciones mentales que alternan entre lo conocido y lo desconocido, lo presente y lo ausente” (p 187). De esta manera, la experiencia infantil se nutre con la plasticidad simbólica, generando nuevos significados.

Asimismo, Thorndike (1898) plantea “que el juego en los animales y los humanos permite practicar conductas útiles para la vida, favoreciendo el aprendizaje y la adaptación, así como la recuperación de experiencias pasadas” (p. 61). Por lo tanto, el juego establece un límite entre lo real y lo ficticio, facilitando la creatividad, el deseo y el aprendizaje, y dando lugar a la espontaneidad.

En consecuencia, el juego se define por su contexto y dimensión, constituyendo una escena lúdica que posibilita nuevos saberes y ofrece un espacio simbólico, un lugar más allá de lo real. Además, implica una búsqueda de respuestas ante los avatares del sujeto y aproxima a su subjetividad, revelando su manera de “pensar” el mundo. Por ello, jugar permite alejarse de un enfoque meramente diagnóstico y reflexionar sobre un acontecer producto de la experiencia ya que cuando un niño o adolescente juega, construye sentido, significa los objetos y el mundo, y al mismo tiempo se construye a sí mismo. Asimismo, el juego posibilita el encuentro con otros, compartiendo un mismo espacio y tiempo y movilizándolo el deseo.

Desde nuestra perspectiva, en este contexto se pone en juego la plasticidad profesional, que impulsa la creación de escenarios donde se desarrollen escenas lúdicas, dando lugar a esa terceridad que permite que cualquier juego propuesto atraviese la experiencia y genere nuevas posibilidades. Sin embargo, un juego que no esté atravesado por la experiencia mantiene el pensamiento sin movimiento. Por ello, es necesario trascender el simple acto lúdico y convertirlo en una escena sin bordes.

En sintonía con esta idea, Marín (2006) manifiesta que “los enfoques teóricos en uso en una disciplina presentan continuidades, rupturas y nuevas formaciones, y encierran compromisos, consecuencias éticas y socioculturales peculiares que los distinguen de otros enfoques y efectos posibles” (p. 28). En consecuencia, en nuestra disciplina, la Psicopedagogía, se han observado cambios de enfoque como resultado de la práctica, considerada una fuente interpoladora que permite repensar y transformar continuamente las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

2.3.1 El uso del juego como herramienta terapéutica

El juego constituye una herramienta terapéutica innovadora en la práctica psicopedagógica, ya que permite ir más allá del simple hecho de jugar. Según Levin (2010) “a través de él, el niño organiza su cuerpo y su gestualidad, desarrollando un pensamiento propio que le posibilita crear su historia, descubrirse y transformarse” (p. 181). En este sentido, Levin (2010) postula que:

La experiencia infantil es un pensamiento en escena que aún no sabe que piensa; pensarse convierte en un acertijo mediante el cual el niño produce lo desconocido e inventa un saber, implicando procesos deductivos, inductivos y, sobre todo, abductivos, que le permiten captar lo que aún no conoce y transformar su experiencia. Así, al jugar, el niño puede ser lo que no es y no ser lo que es, desplegando un pensamiento creativo y flexible que va más allá de lo evidente (p. 182).

De manera complementaria, Filidoro y Pranich (2023) sostienen que “El juego funciona como un operador pedagógico, ya que tiene la capacidad de modificar la realidad y resignificarlo heredado mediante la profanación, abriendo nuevas posibilidades de aprendizaje, creación y expresión” (p.15).

Por lo tanto, el juego no solo estructura la experiencia infantil, sino que también se constituye en un instrumento para potenciar el desarrollo cognitivo, emocional y social del sujeto en contextos psicopedagógicos, integrando su pensamiento, su historia personal y su capacidad de innovar sobre lo aprendido.

Resulta interesante señalar que los desarrollos de los autores mencionados incorporan a la concepción de juego la idea de “profanación”, entendida como la apropiación de objetos considerados sagrados para integrarlos en el uso cotidiano de la vida diaria. Al respecto, refieren:

“Profanar” es la posibilidad de hacer juego entre y con lo heredado. Es un modo de apropiación de la cultura heredada. El juego abre al diálogo, permite el pasaje de lo esencial necesario y definitivo a lo potencial siempre posible. Jugar es abrir a nuevas significaciones posibles. Abrir es incluir, y lo abierto constituye la posibilidad de no quedar atrapadas/os, de no quedar encerradas/os. Lo abierto es potencia (Filidoro y Pranich, 2023, p. 15).

De este modo, el juego se constituye como una acción de apertura que transforma tanto al sujeto internamente como al contexto. En esta línea, desde sus inicios, el lenguaje que el niño conoce y con el cual se relaciona se manifiesta a través del juego, ya sea mediante el movimiento, la gestualidad o la interacción con objetos. Por ello, el juego constituye su principal manera de relacionarse con el mundo que lo rodea, y resulta oportuno utilizarlo como herramienta y material para interpelarnos, ya que permite indagar en nuestra práctica y posicionamos desde una mirada subjetiva.

Es importante destacar que la elección de los juegos no es aleatoria, sino que responde a objetivos específicos y a un encuadre definido. Si bien algunos pueden surgir de manera espontánea, sobre todo aquellos en los que el niño recurre a la imaginación para crear situaciones, personajes o historias, incluso estos conservan un propósito implícito. De este modo, la experiencia lúdica adquiere sentido y significado dentro del proceso de aprendizaje o intervención.

En este sentido, Filidoro y Pranich (2023) plantean al juego como un operador, en tanto posee funcionalidad y un borde delimitado por un otro:

El juego del que hablamos es un juego que hace función: modifica lo que está, lo que es. El juego es un operador, proponemos la idea de jugar como operador pedagógico. Nosotros decimos que el jugar hace función, que es un operador (opera), en tanto tiene el poder de

modificar los afectos relativos a las significaciones que se despliegan en una escena (p. 28).

Por lo tanto, al dar lugar al juego y a la apertura que este posibilita, se habilita al sujeto a expresar y elaborar aquello que le acontece. En esta misma línea, Freud (1920) estudia el funcionamiento del aparato anímico en una de sus prácticas primarias, es decir, el juego infantil. Para ello analiza el célebre caso del *Fort-Da*, mediante el cual un niño logra procesar experiencias que le resultan displacenteras. El autor señala que este juego “se entramaba con el logro cultural del niño: su renuncia pulsional (renuncia a la satisfacción pulsional) de admitir sin protestas la partida de la madre” (Freud, 1920, p. 15).

De esta manera, los niños, desde muy temprana edad, utilizan los objetos y escenarios a su alcance para crear y procesar aquello que les causa angustia o displacer. Así, ponen en acto mediante el cuerpo lo que no pueden expresar con palabras o que permanece en el ámbito de lo inconsciente, integrando su experiencia emocional y cultural dentro de su desarrollo y aprendizaje.

2.3.2 El juego en la Psicopedagogía

Considerando el largo recorrido de la Psicopedagogía para consolidarse como disciplina, y reconociendo que aún está en construcción, partimos de ella y de las disciplinas de las cuales toma los constructos que la estructuran, entre ellas la psicología y el psicoanálisis. En este marco, como se mencionó anteriormente, el sujeto se relaciona con actividades lúdicas desde edades muy tempranas y, a través de este acto, pone en juego múltiples factores que atraviesan su subjetividad. De este modo, el niño puede manifestar su angustia, reconociendo la importancia de esta como señal de alarma; además, utiliza el cuerpo como instrumento en sus juegos y se vincula tanto con otros como con los objetos.

Así, el juego infantil se concibe como equivalente a la asociación libre. En palabras de Klein (1955) “El análisis del juego había mostrado que el simbolismo

permite al niño transferir no sólo intereses, sino fantasías, ansiedades y sentimientos de culpa a objetos distintos de las personas” (p.17). Este proceso posibilita la producción de fantasías, dramatizando experiencias que lo dominan y poniendo en escena tanto vivencias internas como externas. Por lo tanto, se trata de una apuesta a la representación que permite al niño simbolizar.

Para Melanie Klein (1955), lo fundamental en el inconsciente son las pulsiones destructivas, que se encuentran en una relación de mayor o menor alienación con la libido. En este sentido, considerando la lucha entre la pulsión que intenta unificar y aquella que tiende a destruir, se evidencia que Klein incorpora aportes de Freud, como el análisis del juego *Fort-Da*, entre otros. Por ello, define el juego como una repetición en acto de las angustias y culpas tempranas derivadas de los sentimientos de ataque al objeto y de los impulsos agresivos. Así, el juego es una vía de puesta en acto, es decir, una representación en acto. Desde la psicopedagogía, esta perspectiva permite observar y acompañar de manera crítica y reflexiva, analizando sus significaciones y comportamientos atendiendo a aquello que aparece en la interacción lúdica.

En concordancia, Ofele (2002) sostiene que, considerando que los psicopedagogos promueven y trabajan situaciones de aprendizaje, y que el juego está estrechamente ligado a las posibilidades de aprender, el lugar del juego en Psicopedagogía resulta central:

Desde esta perspectiva, es posible abordar distintos objetivos de acuerdo con cada encuadre y contexto. Sin embargo, si bien el juego puede ser terapéutico por sí mismo y favorecer situaciones de aprendizaje, no podemos dejar estos aspectos al azar; la intervención del psicopedagogo y el estilo aplicado a cada situación y objetivo son lo que diferencian un juego recreativo de un juego con fines educativos o terapéuticos (p. 4).

Por lo tanto, el juego se constituye como un elemento fundamental para el niño y su aprendizaje, ya que le permite expresar y canalizar su deseo. El

aprendizaje, además, se sostiene en una base lúdica y relacional, cuyo origen se encuentra en la experiencia corporal. En esta perspectiva, Müller (2013) reflexiona sobre el aprendizaje y señala que este implica la puesta en acción de diferentes sistemas en todo sujeto, incluyendo la red de relaciones y códigos culturales y del lenguaje. La autora afirma:

Hace un lugar” a cada ser humano que se incorpora a la sociedad.

Este proceso es “hecho propio” por el sujeto a lo largo de su transcurso temporal, en un espacio que abarca dimensiones psicológicas, familiares y ecológicas, mediante estructuras psíquicas relacionadas con el conocimiento y con las representaciones inconscientes (Müller, 2013, p. 16-17).

Según Winnicott (1971), el sujeto se estructura a partir de la experiencia corporal y en relación con el objeto, mediado por otro significativo que lo habilita. A partir de esta interacción, se desarrolla lo que autores como Suliansky (2018) denominan plasticidad simbólica, entendida como la capacidad de desplegar sensibilidad y significado en la experiencia. En este contexto, el juego constituye un elemento fundamental, ya que posibilita la experiencia escritural, en la que se entrelazan plasticidad, sensibilidad y sentido, favoreciendo la construcción de significados propios y la apropiación de la experiencia.

Según Ofele (1999), jugar en Psicopedagogía implica estar disponibles y atentos a la necesidad y al deseo del sujeto en cada nueva sesión, sin poder anticiparnos hasta el momento del encuentro. Así, cada encuentro se convierte en un desafío y una sorpresa, un nuevo caminar incierto. En este marco, al jugar junto al sujeto, debemos habilitar recursos nuevos y diversos que le permitan no solo resolver conflictos, sino también redescubrirse como sujeto dentro de su contexto particular.

Por ello, las técnicas y materiales lúdicos que se utilicen dependerán de cada profesional, considerando su marco teórico, creatividad y apertura reflexiva. De esta manera, será posible generar contextos de aprendizaje significativos y singulares, que a su vez den lugar a la expresión del deseo del sujeto.

Desde la práctica psicopedagógica, coincidimos con el enfoque propuesto por Winnicott (1971), quien sostiene que “el juego es terapéutico en sí mismo. Según el autor, lo importante no es la interpretación, sino que el sujeto sea capaz de llegar por sí mismo a aquello de lo que se trata”. (p.61) En consecuencia, no solo debemos sostener el lazo analítico, sino también participar activamente, incluso jugando con él, ya que Winnicott enfatiza la importancia del trabajo que realiza el propio sujeto y que nuestra interpretación no se anticipe ni perturbe dicho proceso. Por ello, la práctica del juego no se limita a un lugar de expresión. Para Winnicott (1971), la zona de juego constituye una zona interior-exterior de la subjetividad. Además, considerando el juego como un fenómeno cultural, el autor afirma que los niños juegan no solo por placer, sino también para expresar agresión u odio, como si se tratara de algo de lo que debieran liberarse, así como para controlar la ansiedad.

En este sentido, el quehacer psicopedagógico se desarrolla en el marco de nuestras prácticas, abriendo constantemente nuevos espacios críticos y reflexivos. Según Suliansky (2018), “El juego constituye un estructurante tanto subjetivo como cognitivo, ya que implica la búsqueda de respuestas y nos acerca a la subjetividad de cada niño, así como a su manera particular de interactuar” (p. 105). De este modo, al inventar juegos, jugar a ser otro y posteriormente volver a ser uno mismo, se ponen en marcha experiencias novedosas, singulares y creativas, que dejan huellas psíquicas, generan plasticidad y movilizan al sujeto (Suliansky, 2018).

Finalmente, Fernández (2008) expresa que “si miramos al niño que no aprende solo como un emergente podemos dar cuenta de la enfermedad en carácter de señal, mientras que al mirarlo como síntoma aparece el significado”. (p. 55). A partir de esta idea, nuestro rol como psicopedagogos no es suprimir el síntoma, sino utilizarlo como guía en la intervención, teniendo como herramienta principal el juego. Asimismo, Fernández (2000) señala que “a veces necesitamos intervenir; tenderemos a que nuestra intervención sea del orden de una interversión (incluir otra versión) sin ahogar las otras posibles” (p. 34), lo que implica actuar con sensibilidad, respetando las múltiples formas en que el sujeto puede expresar su experiencia.

2.4. Los Centros Educativos Terapéuticos

La Ley 24.901 (Boletín Oficial, 1997) establece en su Artículo 25 que un CET es el servicio destinado a brindar a las personas con discapacidad la incorporación de conocimientos y aprendizajes de carácter educativo mediante enfoques, metodologías y técnicas terapéutica.

Los CET son instituciones destinadas al acompañamiento y desarrollo de niños y jóvenes que presentan diferentes dificultades en el desarrollo. Los CET buscan ofrecer un abordaje integral educativo y terapéutico para que el sujeto se desenvuelva en su vida diaria.

En estas instituciones es fundamental el trabajo interdisciplinario, para potenciar la singularidad de cada sujeto, adaptando los enfoques y las actividades necesarias para cada uno. La familia es una pieza fundamental en este equipo, y colabora estrechamente en el proceso.

2.5 Concepciones psicopedagógicas

Por concepción entendemos un acto o proceso de formación y creación de ideas, en este caso, referido al uso del juego como herramienta para fomentar aprendizajes significativos. Machicado (2023) define a la concepción como “una estructura mental general que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos” (pág. 10).

Dicha estructura actúa como orientadora y permite articular lo individual con lo social, ya que las concepciones no se forman de manera aislada, sino que se construyen mediante la interacción con otros en contextos compartidos. (Thompson, 1992; Pratt, 1992; Hidalgo y Murillo, 2017).

Las concepciones psicopedagógicas reflejan una postura singular y auténtica de cada profesional, influida por su paradigma de referencia, así como por su visión social, ideológica y filosófica, y atravesada por experiencias personales y profesionales. En el marco de nuestra investigación, se busca indagar específicamente cuáles son las concepciones de las psicopedagogas

respecto al juego como herramienta de trabajo y cómo estas influyen en la promoción de aprendizajes significativos.

Porlán, Rivero García & Martín del Pozo (1997), se refieren a las concepciones, desde una perspectiva epistemológica, planteándolas

como el conjunto de ideas y formas de actuar que tienen los profesores, que guardan relación más o menos directa con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación sean estas ideas de un nivel más epistemológico, filosófico, estricto, psicológico, didáctico-curricular, metodológico experiencial, o se manifiesta de forma tácita o explícita (p. 161).

A partir de los autores referidos, las concepciones no son inmutables, se modifican con el tiempo, con las experiencias y las trayectorias formativas de las personas. Este recorrido nos permite comprender que las concepciones psicopedagógicas reflejarían una postura singular de cada profesional, influida por su paradigma de referencia, así como por su visión social, ideológica y filosófica, y atravesada por experiencias personales y profesionales. En el marco de nuestra investigación, se busca indagar específicamente cuáles son las concepciones de las psicopedagogas respecto al juego como herramienta de trabajo y cómo estas influyen en la promoción de aprendizajes significativos.

3. METODOLOGÍA

A continuación, se describen y argumentan las decisiones metodológicas que garantizan la rigurosidad y validez de esta tesina.

3.1 Problema

¿Cómo conceptualizan y utilizan las psicopedagogas el juego como herramienta para promover aprendizajes significativos en niños/as que asisten a los CET en SMT?

3.2 Objetivos

Objetivo general:

-Explorar y describir las concepciones de las/los psicopedagogas/os que trabajan en los CET en SMT sobre el juego y su función en la promoción de aprendizajes significativos.

Objetivos específicos:

- 1- Indagar las concepciones que tienen los/as psicopedagogos/as sobre el juego y sus usos como posibilitador de aprendizajes significativos en niños y niñas que asisten al CET.
- 2- Explorar para qué utilizan el juego los/as psicopedagogos/as en los CET y con qué fines lo incluyen en sus intervenciones.
- 3- Indagar acerca de los beneficios del uso del juego en los CET
- 4- Describir las características del juego en la promoción de aprendizajes significativos en los CET.

3.3 Enfoque metodológico

En esta investigación se adoptó un enfoque metodológico cualitativo, considerando que constituye una herramienta valiosa para la generación de conocimiento. De acuerdo con Sampieri (1991), las investigaciones cualitativas se caracterizan por explorar los fenómenos en su contexto natural, sin

modificarlos, y por enriquecerse con los significados y experiencias de los participantes.

Este enfoque permite comprender diversos fenómenos sociales a partir de las percepciones y vivencias de las personas involucradas. Su proceso es flexible e inductivo, partiendo de los datos y de las teorías que emergen durante el estudio (Sampieri et al., 2014), avanzando de lo particular a lo general. Además, el enfoque cualitativo valora la subjetividad y la interpretación, teniendo como propósito central comprender e interpretar las realidades tal como se presentan, sin pretender controlarlas ni predecirlas.

Asimismo, este tipo de enfoque busca profundizar en el análisis y la interpretación de los significados, otorgando relevancia al contexto y a las experiencias de los participantes. Según Sampieri et al. (2014), el investigador se convierte en el principal instrumento de recolección de datos, participando activamente en la observación, el análisis y la reflexión. Los datos suelen obtenerse mediante entrevistas semiestructuradas, las cuales permiten observar, documentar y captar diferentes perspectivas de los participantes.

Otra característica fundamental mencionada por los autores es su naturaleza holística, dado que considera los fenómenos como un todo complejo y contextualizado. Además, posee un carácter naturalista, al estudiar los hechos dentro de su ambiente real, respetando su dinámica y evolución propia.

3.4 Diseño y alcance

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental, dado que se fundamenta en la observación de los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural. Sampieri (1991) señala que, en este tipo de diseño, no se manipulan deliberadamente las variables, sino que se observa cómo se manifiestan los fenómenos en su entorno original para analizarlos posteriormente, sin intervenir en los resultados ni en los procesos involucrados.

Asimismo, este trabajo adopta un diseño transversal y un alcance descriptivo. El carácter transversal se justifica porque, de acuerdo con Sampieri (1991), la recolección de datos se realiza en un único momento temporal, con el propósito de describir y analizar las incidencias y relaciones entre las variables estudiadas. En cuanto al **alcance descriptivo**, el mismo autor sostiene que este tipo de investigación busca examinar las características y comportamientos de las variables, identificando sus valores e incidencias, comparándolas entre sí y formulando hipótesis descriptivas que permitan comprender mejor el fenómeno analizado.

3.5 Participantes

Participaron de este estudio diez (10) psicopedagogos/as de la ciudad de San Miguel de Tucumán que trabajan en CET. Sus edades varían de entre 25-50 años. Su formación académica era de nivel terciario y universitario.

3.6 Instrumentos de recolección de datos

Para la validación de los datos, se empleó una entrevista semiestructurada dirigida a psicopedagogas que desarrollan su práctica profesional en CET de San Miguel de Tucumán. Según Marradi (2007), este tipo de entrevistas se caracteriza por incorporar preguntas abiertas, lo que permite que los participantes respondan con sus propias palabras y se expresen libremente acerca del tema, constituyendo así un instrumento de naturaleza no estandarizada.

La entrevista estuvo conformada por 21 preguntas guía de carácter flexible (Anexo 1), lo que permitió al entrevistador reformular, agregar u omitir ítems según las respuestas de las participantes. Asimismo, se adoptó una actitud abierta y receptiva con el fin de generar un clima de confianza que favoreciera la profundización en sus percepciones y experiencias.

3.7 Procedimientos de recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas. El primer contacto con cada participante se realizó por vía telefónica, con el fin de acordar un encuentro inicial y explicar que la investigación se enmarca en un proyecto institucional correspondiente a la elaboración de una tesina desarrollada en la Universidad del Gran Rosario, contando además con el respectivo consentimiento informado, disponible en Anexo 2, para su realización.

La modalidad de las entrevistas fue individual, desarrollándose en algunos casos de manera presencial y, en otros, de forma virtual a través de la plataforma Zoom. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 50 minutos.

En el caso de las entrevistas presenciales, estas se llevaron a cabo en las instituciones donde las participantes ejercen su labor profesional.

Finalmente, los materiales empleados incluyeron los protocolos de entrevista, una grabadora de audio y un cuaderno de anotaciones, utilizados para garantizar la precisión y fidelidad en el registro de la información obtenida.

3.8 Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo de la información obtenida a partir de los discursos de las psicopedagogas entrevistadas. Dicho proceso se realizó mediante una lógica mixta, considerando los objetivos específicos y el marco teórico como base para la construcción de las categorías de análisis.

Para la segmentación de la información, se utilizó un criterio temático, organizando el material en función de los cambios de tema presentes en los relatos de las entrevistadas.

Con el fin de sintetizar y sistematizar los datos, estos fueron organizados en matrices. Por otro lado, se construyeron categorías y subcategorías, que se presentan en la siguiente tabla.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Concepciones sobre la Psicopedagogía	• Formas de comprender la Psicopedagogía • Enfoques teóricos que sustentan las prácticas psicopedagógicas
Usos del juego en la intervención psicopedagógica	• Uso y planificación del juego en la intervención en el CET. • Las dimensiones terapéutica y educativa del juego en la intervención
Juego y aprendizajes significativos	• Tipos de aprendizajes que posibilita el juego. • Diferencias entre aprendizaje lúdico y aprendizaje tradicional.
Recursos lúdicos en la intervención psicopedagógica	• Recursos lúdicos utilizados. • Características del juego como herramienta de aprendizaje.

4. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a profesionales de la Psicopedagogía en San Miguel de Tucumán. La información recabada se encuentra desarrollada en relación a las categorías y subcategorías de análisis mencionadas con anterioridad. Este trabajo de investigación se realiza desde una perspectiva cualitativa, por lo que es necesario poner en consideración las categorías desarrolladas en el marco teórico, los antecedentes, y su articulación con las respuestas obtenidas. En este sentido, se busca identificar puntos de convergencia y discrepancia entre los datos empíricos y su análisis correspondiente.

Para facilitar la comprensión y lectura del análisis, las entrevistadas se identificarán mediante abreviaturas: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 y E10.

4.1 Concepciones sobre la Psicopedagogía

En este apartado se describe cómo conciben las psicopedagogas entrevistadas a la Psicopedagogía, así como los enfoques teóricos que fundamentan sus prácticas profesionales.

4.1.1 Formas de comprender la Psicopedagogía

En relación con las concepciones sobre la Psicopedagogía, las respuestas de las entrevistadas evidencian diversas perspectivas que reflejan la complejidad y amplitud de este campo. Una de ellas la concibe como:

“Un modo de vida, aplicándola a mi propio proceso” (E1).

Otra la define como una profesión que requiere compromiso y dedicación, mencionando que es:

“Una profesión de mucha entrega” (E5).

Asimismo, dos de las profesionales la comprenden como:

“Una herramienta para abordar mejor el aprendizaje” (E6)

“Una herramienta de cambio” ... una disciplina humana” (E8).

En relación con esta última concepción, se sostiene que la Psicopedagogía es una herramienta de cambio, ya que promueve transformaciones en la manera de aprender, pensar y desenvolverse del sujeto, al considerar sus dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, y acompañarlo en sus dificultades y desafíos. En este sentido, explicaría que la intervención psicopedagógica impacta en la forma en que el sujeto percibe y expresa su aprendizaje.

En conjunto, estas miradas reflejan la complejidad del campo psicopedagógico y evidencian que las concepciones sobre la Psicopedagogía se encuentran atravesadas por experiencias personales, profesionales y formativas. En este sentido, las concepciones pueden entenderse como ideas y formas de actuar vinculadas a la construcción del conocimiento, relacionadas con dimensiones epistemológicas, metodológicas y experienciales. (Porlán, Rivero García y Martín del Pozo, 1997).

Por lo tanto, el aprendizaje se configura como un proceso singular, en el que cada sujeto construye un modo propio de conocer y significar el mundo. Esta singularidad no solo se expresa en quienes aprenden, sino también en los profesionales entrevistados, cuyas concepciones y prácticas reflejan trayectorias, experiencias y posicionamientos diversos dentro del campo psicopedagógico.

4.1.2 Enfoques teóricos que sustentan la práctica

En relación con los enfoques teóricos, las entrevistadas presentan distintos posicionamientos, aunque varias sostienen sus prácticas principalmente en el psicoanálisis, destacando la dimensión subjetiva, inconsciente y vincular del aprendizaje.

Una de ellas manifiesta una postura que se sostiene en la elección de marcos teóricos según las necesidades singulares:

“No tengo posición teórica concreta, tomo aportes de diferentes teorías de acuerdo a la necesidad del sujeto” (E6)

Otra de las entrevistadas destaca la presencia de aportes de González (2018), como un referente central:

“La teoría que sí o sí acompaña mis prácticas es la de Liliana González, es la más vigente, engloba la psicopedagogía con la realidad” (E5).

Esta referencia permite comprender una orientación que articula teoría y práctica desde una mirada específica. Por otro lado, otra entrevistada expone una postura que remite más a lo flexible respecto a los marcos teóricos:

“Un movimiento dinámico, activo donde el sujeto construye” (E8)

En conjunto, estas posturas evidencian que no existe un único enfoque teórico homogéneo, sino que las prácticas están atravesadas y se configuran en un marco complejo y diverso, integrando diferentes aportes teóricos o adoptando una posición ecléctica.

La diversidad de posicionamientos teóricos mencionados por las entrevistadas puede comprenderse desde lo planteado por Marín (2006), quien señala que los enfoques en una disciplina se configuran a partir de continuidades y resignificaciones. Esto permite interpretar que la elección de marcos teóricos no es fija, sino que se construye en función de la práctica y las necesidades de cada sujeto.

4.2 Usos del juego en la intervención psicopedagógica

Esta categoría busca comprender cómo el juego es incorporado en la práctica psicopedagógica dentro de los CET, tanto en su dimensión operativa como en su sentido clínico y vincular.

4.2.1 Uso y planificación del juego en la intervención

Las entrevistas realizadas permiten identificar que el juego ocupa un lugar central en las intervenciones psicopedagógicas, ya que coinciden en que su utilización favorece el acercamiento con niños y niñas, la construcción del vínculo y promueve espacios de interacción, expresión y aprendizaje. En este sentido, una de las entrevistadas expresa que utiliza el juego para:

“Generar un vínculo inicial” (E2).

Este aspecto permite pensar el juego como una herramienta de entrada al espacio de trabajo que habilita la confianza y la disposición del sujeto a la tarea, lo cual se articula con lo planteado por Winnicott (1971), quien concibe el juego como un espacio potencial donde se posibilita el encuentro y la construcción subjetiva.

Según Suliansky (2018), el juego cumple un papel fundamental en la construcción subjetiva y cognitiva del sujeto, favoreciendo la búsqueda de respuestas y permitiendo comprender su forma particular de interactuar con los demás. En ese “entre” con otro, intervienen procesos, subjetividades, experiencias, generándose un vínculo, el cual genera huellas y moviliza al sujeto.

Asimismo, el juego también es empleado en situaciones específicas de intervención, particularmente cuando se busca abordar determinadas problemáticas o acompañar situaciones complejas. Al respecto, una de las profesionales entrevistadas refiere:

“Lo utilizo para abordar muchas veces problemáticas cotidianas, como la burla, que aparece en el grupo”. (E 4)

También destacan el uso del juego como herramienta para promover la interacción entre pares. En este sentido, otra de las profesionales menciona que lo utiliza:

“Como herramienta para fomentar dinámicas grupales” (E3),

Este enunciado permite comprender al juego como dispositivo de socialización dentro del dispositivo psicopedagógico. En estos casos, otra de las entrevistadas refiere que el juego funciona como mediador para la expresión de contenidos que no siempre emergen de manera directa:

“Para abordar algún tema en específico, manejar situaciones que generen complejidad” (E10).

Filidoro y Pranich (2023) sostienen que el juego se configura como un operador pedagógico, en tanto posee la capacidad de transformar las significaciones y los afectos que se despliegan en cada escena. Siendo así una experiencia que habilita el juego, que abre un sinfín de posibilidades.

De esta manera, se destaca que su uso se complementa con propuestas más estructuradas, siempre en función de objetivos pedagógicos definidos, tal como expresa otra entrevistada:

“Utilizo el juego, pero también realizo actividades más estructuradas, siempre con objetivos establecidos” (E4).

Otras profesionales expresan que la selección del juego se sitúa en relación a criterios específicos:

“En base al perfil grupal” (E5)

“Teniendo en cuenta los intereses y los objetivos a trabajar” (E7)

Esto puede vincularse con la interacción lúdica. Ofele (2002) sostiene que el juego puede favorecer el aprendizaje y resultar terapéutico, aunque estos efectos dependen de la intervención psicopedagógica y del sentido que se le otorgue al juego.

En relación con los antecedentes de investigación, Manzolini, Castro y Ailén (2023) sostienen que el juego es un recurso fundamental para intervenir de

manera creativa, favorecer vínculos y habilitar la expresión y elaboración de malestares, reafirmando su importancia como estrategia de intervención.

4.2.2 Las dimensiones terapéutica y educativa del juego en la intervención.

En cuanto a la función del juego, las entrevistadas coinciden en que cumple un rol tanto terapéutico como educativo:

“El juego cumple ambas funciones, terapéutica y educativa, ya que las personas implicadas ponen en manifiesto un montón de significantes, el juego es el canal más directo para aprender” (E2).

“Permite el desarrollo cognitivo, social y emocional, es una herramienta fundamental de aprendizaje” (E10).

En esta misma línea, se plantea que ambas dimensiones se complementan, ya que la función terapéutica favorece la construcción del vínculo, mientras que la educativa se orienta al logro de objetivos pedagógicos, tal como expresa otra de las entrevistadas:

“La terapéutica porque solidifica el vínculo y la educativa para el cumplimiento de objetivos” (E1).

Estas perspectivas permiten comprender que el juego es un recurso fundamental que facilita la expresión subjetiva y la construcción de aprendizajes con significantes.

En este sentido, Klein (1955) sostiene que, a través del simbolismo presente en el juego, el niño puede transferir intereses, fantasías, ansiedades y sentimientos hacia distintos objetos, convirtiendo al juego en un medio que posibilita la expresión de sus vivencias internas y externas.

Por su parte, Winnicott (1971) afirma que el juego es terapéutico en sí mismo, siendo lo central la posibilidad de que el sujeto pueda elaborar y acceder a sus propios significados mediante la experiencia lúdica.

4.3 Juego y aprendizajes significativos

En esta categoría, las entrevistadas coinciden en que el juego posibilita múltiples tipos de aprendizajes desde la intervención psicopedagógica, aunque se observan matices en sus formas de concebirlos.

4.3.1 Tipos de aprendizajes que posibilita el juego

En relación a dicha subcategoría una de las participantes lo entienden como un recurso versátil que permite abordar tanto aprendizajes de la vida cotidiana, hábitos y rutinas, como contenidos más formales vinculados a la lectura, la escritura y la conciencia numérica:

“Cualquier tipo de aprendizaje puede darse a través del juego, desde pautar hábitos, rutinas de trabajo, aprendizajes más formales como lectura, escritura, conciencia numérica” (E6).

Desde otra perspectiva, una de las entrevistadas destaca la articulación entre lo pedagógico y lo emocional, señalando que la inclusión del juego resulta beneficiosa en tanto habilita simultáneamente procesos de aprendizaje y de elaboración subjetiva:

“Introducir el juego es beneficioso, desde lo pedagógico a lo emocional” (E3).

En relación con ello, Vigotsky (1924, como se citó en Cuellar et al., 2017) plantea que el juego posee un importante rol social, ya que surge de la necesidad de interactuar con otros y representar situaciones del entorno. Desde esta perspectiva, el juego no se limita a una actividad individual, sino que constituye un espacio de construcción de significados sociales y culturales, favoreciendo tanto procesos de aprendizaje como emocionales.

Asimismo, otra de las entrevistadas enfatiza que el juego promueve aprendizajes significativos al favorecer la atención, la memoria, el compromiso

con el otro y la construcción de dinámicas compartidas, dando lugar a aprendizajes de carácter simbólico:

“El juego da lugar a múltiples aprendizajes significativos, mejora la atención, la memoria, el compromiso con el otro, fomenta espacios y dinámicas compartidas dando lugar a aprendizajes simbólicos”

Los aprendizajes mencionados por las entrevistadas pueden comprenderse como significativos en términos de Viera Torres (2003), en tanto implican la articulación entre nuevos conocimientos y saberes previos. Esto permite que el sujeto otorgue sentido a lo aprendido, más allá de la mera repetición, convirtiéndolo en algo propio y singular.

Continuando con lo expresado, otra participante señala que el juego favorece el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas, especialmente la atención:

“Permite desarrollar habilidades sociales, cognitivas, de atención” (E1).

De esta manera, la experiencia de lo infantil y el juego nutren diferentes dimensiones internas y externas del sujeto. En este sentido, Levin (2010) sostiene que la actividad lúdica favorece la percepción del propio cuerpo y la flexibilidad simbólica, permitiendo construir representaciones mentales que alternan entre lo conocido y lo desconocido, así como entre lo presente y lo ausente.

Considerando estos aportes, estas posiciones permiten comprender que el juego no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se constituye como un dispositivo que favorece aprendizajes significativos y situados.

En relación con los antecedentes de investigación, los resultados coinciden con Párraga-Salvatierra et al. (2021), quienes señalan que el juego es una estrategia psicopedagógica que permite superar dificultades y favorecer aprendizajes significativos, promoviendo el desarrollo integral y mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.3.2 Diferencias entre aprendizaje lúdico y aprendizaje tradicional

Al comparar el aprendizaje lúdico con el aprendizaje tradicional, las entrevistadas coinciden en señalar diferencias sustanciales en la manera en que se concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se identifica una crítica al modelo tradicional, describiéndolo como un enfoque homogéneo que no contempla las particularidades de los sujetos, mientras que el juego habilita múltiples caminos de acceso al conocimiento. Dos de ellas afirman:

“Tradicionalmente muchas veces no está pensado para todos, ya que es un solo método idéntico que no tiene en cuenta las particularidades, en cambio desde el juego abre un abanico de posibilidades, diferentes caminos que te llevan a aprender” (E5).

“El aprendizaje tradicional es monótono y aburrido, a través del juego están implícitas las emociones y el disfrute” (E3).

En relación con ello, Fernández (2000) plantea que el aprendizaje implica la participación de un enseñante y un aprendiente, vinculados entre sí, y que el reconocimiento del sujeto en su dimensión subjetiva, como un ser único, favorece la construcción de su autoría y autonomía.

De igual modo, se potencia la idea de que aprender jugando resulta más significativo y genera mayor implicación subjetiva, tal como lo plantean las dos participantes:

“Aprender a través del juego es más significativo” (E2)

“Genera más interés, marca simbólicamente al sujeto, deja una huella subjetiva, en cambio de manera tradicional solo repite algo ya establecido” (E1).

En concordancia con estas perspectivas, Fernández (2000) señala que cuando el sujeto renuncia o se ve impedido de ser autor de su propia historia, se

produce una rigidización en su modalidad de aprendizaje, limitando tanto su capacidad de transformar el mundo como de transformarse a sí mismo.

De acuerdo con lo planteado, estas posturas convergen en que el aprendizaje lúdico favorece la construcción de sentido, la implicación emocional y la participación activa del sujeto, en contraste con un modelo tradicional asociado a la repetición y la pasividad.

4.4 Recursos lúdicos en la intervención psicopedagógica

En la mencionada categoría, se desarrolla que en la intervención psicopedagógica se utilizan diversos recursos lúdicos, caracterizados por su flexibilidad y adaptación a cada situación.

4.4.1 Recursos lúdicos utilizados

Esta subcategoría permite dar cuenta de los materiales lúdicos utilizados para promover experiencias subjetivantes y aprendizajes significativos que movilicen al sujeto y favorezcan el desarrollo de sus potencialidades. En este sentido, una de las entrevistadas señala:

“Juegos que generen experiencias simbólicas, asociaciones y desarrollo de habilidades” (E2).

Además, se utilizan materiales concretos y variados, como imágenes, cartas y revistas, que enriquecen las propuestas y permiten intervenir desde múltiples lenguajes. Una de las entrevistadas expresa que utiliza:

“Materiales concretos, imágenes, infinitos recursos” (E6)

Lo que pone en evidencia la amplitud de dispositivos disponibles en la práctica psicopedagógica.

Por otro lado, se destaca el uso de juegos de mesa tradicionales y didácticos, los cuales en muchos casos son resignificados mediante la modificación de sus reglas, lo que permite adaptarlos a los objetivos de la

intervención. Se mencionan juegos como el Uno, el Jenga, el Bingo, el Ludo, Pasapalabra, juegos de memoria, Fonoloco, Mente Adivina y Detectives. En este sentido, una de las profesionales señala:

“Juegos de mesa tradicionales, que muchas veces cambiamos las reglas, manualidades, pelotas, cartas” (E5)

En relación con lo expresado, esto da cuenta de una apropiación activa y creativa de los recursos lúdicos. Se incorporan también juegos de uso más específico o didáctico, como lo expresan tres de las profesionales *“mente adivina, fonoloco, jenga, el bingo”* (E1, E4, E7), los cuales permiten trabajar habilidades cognitivas como la atención, la memoria, la asociación y la comprensión de consignas, favoreciendo la implicación del niño en la tarea.

Estas expresiones muestran que la relación con lo material favorece el aprendizaje y la vinculación con el otro. En este sentido, Álvarez (2010) plantea que el aprendizaje deja huellas cuando se vincula con el deseo, ya que esto posibilita la construcción de un pensamiento singular y simbólico. En este sentido, aprender no implica reproducir o copiar lo de afuera, sino que supone un proceso de construcción a partir de la propia experiencia, en el que el sujeto produce sentido e identificación.

En relación con los antecedentes de investigación, guardan relación con lo desarrollado por Moyano y Suarez (2019), quienes destacan la utilización de recursos lúdicos variados y adaptables según las necesidades de cada sujeto y contexto de intervención, favoreciendo no solo la adquisición de aprendizajes significativos, sino también la participación activa, la socialización y el acceso a los contenidos desde propuestas didácticas inclusivas.

4.4.2 Criterios de selección del juego

En articulación con lo anterior, las entrevistadas coinciden en que el juego, para constituirse en una herramienta que favorezca aprendizajes significativos,

debe reunir ciertas características específicas que lo diferencian de un uso meramente recreativo.

En primer lugar, como criterio de selección de los juegos, se destaca que estos deben permitir el desarrollo de los objetivos planteados en la intervención, no solo en el plano pedagógico, sino también en las dimensiones sociales y emocionales. En este sentido, una de las profesionales expresa que

“Una característica importante es que puedan desarrollarse los objetivos planteados, no solo los pedagógicos sino también lo social, emocional” (E8),

Al respecto, se evidencia una concepción significativa del aprendizaje. Por otro lado, también se destaca que el juego debe resultar atractivo e interesante para favorecer la implicación del sujeto en la tarea. En este sentido, una de las entrevistadas afirma:

“Tiene que ser atractivo, que despierte interés, que demande algún esfuerzo cognitivo, cortos” (E3),

En este sentido, se incorpora además la idea de propuestas breves y desafiantes.

Otro criterio de selección se relaciona con promover el pensamiento, la resolución de problemas y la participación activa del sujeto. Además, se destaca la importancia de que el juego sea flexible y adaptable al contexto y a los objetivos de la intervención. Una de las participantes expresa:

“Se debe adaptar al contexto, ser flexibles, pensado y dirigido que funcione como herramienta” (E6).

Dicho criterio daría cuenta de una planificación intencional del recurso lúdico.

Por otra parte, las entrevistadas destacan la importancia de que el juego promueva el encuentro con el otro, habilitando espacios de interacción,

intercambio y construcción compartida de significados. En esta línea, otro criterio de selección del juego es que este debe favorecer la interacción social y el vínculo con los otros, posibilitando experiencias de intercambio y construcción conjunta. Al respecto, una de las participantes expresa:

“Promover el encuentro con un otro, generar escenarios y significaciones simbólicas” (E2)

En relación con esto, se puede comprender el juego como un dispositivo privilegiado para la construcción de lo social y lo subjetivo.

Finalmente, se resalta que los juegos deben ser susceptibles de ser transformados, adaptados o resignificados en función de las necesidades de la intervención, tal como lo propone otra de las participantes:

“Capaces de ser moldeables” (E9)

La necesidad de adaptar los juegos a cada sujeto, señalada por las entrevistadas, puede comprenderse desde Álvarez y Cantú (2017), quienes sostienen que cada individuo construye formas singulares de relación con la realidad, apropiándose y resignificando los recursos disponibles según su historia.

El juego posee así una funcionalidad, en el cual adquiere significado y sentido para el sujeto, habilitándolo a expresar aquello que le acontece.

5. CONCLUSIONES

En el presente apartado se plasman, a modo de conclusiones, reflexiones finales que buscan aportar a la comprensión de la práctica psicopedagógica y contribuir al objeto de estudio abordado.

Resulta importante explicitar que el proceso de investigación siguió un objetivo general cuyo propósito fue explorar y describir las concepciones de las/los psicopedagogas/os que trabajan en los CET de SMT sobre el juego y su función en la promoción de aprendizajes significativos.

A partir del análisis de los discursos de las profesionales entrevistadas, se halló que las prácticas psicopedagógicas se encuentran atravesadas por diversas concepciones teóricas, lo que evidencia la complejidad y heterogeneidad del campo disciplinar. En este sentido, los resultados permiten pensar que no existe una única manera de intervenir en psicopedagogía, sino múltiples modos de abordar el aprendizaje, contruidos en función de las necesidades de cada sujeto y contexto. Asimismo, se destaca la importancia del trabajo interdisciplinario como condición necesaria para lograr abordajes integrales que contemplen las distintas dimensiones implicadas en el aprender.

En relación con ello, el juego aparece como un recurso central dentro de las intervenciones psicopedagógicas, trascendiendo una función meramente lúdica. Los discursos analizados permiten comprender que se constituye como un dispositivo clínico, educativo, subjetivante y vincular, capaz de habilitar espacios de confianza, expresión emocional, socialización y construcción de sentido. Asimismo, favorece el vínculo inicial con el sujeto, posibilitando encuentros con otros que habilitan procesos de construcción subjetiva y nuevas maneras de significar el aprendizaje.

En este marco, el juego funciona como un andamiaje que favorece la concreción de objetivos y la construcción de aprendizajes significativos, promoviendo la participación activa del sujeto en experiencias de aprendizaje y en la construcción de conocimientos. Del mismo modo, favorece diversos

procesos cognitivos y subjetivos vinculados al aprender, al tiempo que estimula el deseo de aprender y la implicación del sujeto. De esta manera, el aprendizaje deja de concebirse únicamente como la adquisición de contenidos para comprenderse también como una experiencia atravesada por el vínculo y la construcción de sentido.

Respecto a los aportes de la psicopedagogía, se considera que el juego constituye una herramienta fundamental dentro de la intervención psicopedagógica, destacando su relevancia no solo en los CET, sino también en otros ámbitos donde intervienen los profesionales. Su utilización favorece procesos de aprendizaje al implicar activamente al sujeto, promoviendo la participación, la creatividad y la apropiación del conocimiento, en consonancia con los aportes teóricos que conciben al juego como una actividad simbólica, social y vincular.

Asimismo, su implementación en diversos contextos e instituciones educativas permite fortalecer vínculos, dimensiones emocionales y formas de interacción social. En este sentido, resulta importante destacar que la psicopedagogía no se limita a determinadas edades, sino que abarca distintas etapas de la vida.

Por otra parte, el juego se presenta como un favorecedor de las dimensiones terapéuticas y educativas, entendidas como complementarias. Esto se debe a que fortalece el vínculo y contribuye al cumplimiento de los objetivos planteados por cada profesional. Considerar ambas dimensiones posibilita promover nuevas maneras de vincularse con el aprendizaje, generando mayor interés y significatividad en comparación con modelos estructurados y homogéneos.

En cuanto a los criterios de selección de los juegos, los hallazgos permiten comprender que el juego no es concebido por las profesionales como un recurso neutral o meramente recreativo, sino como una herramienta de intervención seleccionada de manera intencional en función de objetivos específicos. La elección de las propuestas lúdicas se encuentra atravesada por la necesidad de

favorecer no solo aprendizajes vinculados a contenidos, sino también procesos sociales, emocionales y subjetivos.

Asimismo, la importancia otorgada a la flexibilidad y a la posibilidad de adaptación de los juegos da cuenta de una concepción de la práctica psicopedagógica centrada en la singularidad de cada sujeto. En este sentido, el valor del juego no reside únicamente en sus características intrínsecas, sino en la capacidad del profesional para resignificarlo y convertirlo en un mediador que promueva la participación, el pensamiento, el vínculo con los otros y la construcción de sentidos.

En relación con los tipos de aprendizajes, el juego no solo posibilita aprendizajes pedagógicos, sino también emocionales, promoviendo movimientos subjetivos en quien aprende. Esto permite comprender que el juego amplía las posibilidades de aprendizaje al integrar múltiples dimensiones que suelen quedar relegadas en propuestas pedagógicas homogéneas. Asimismo, favorece espacios de comunicación y socialización donde emergen aprendizajes de manera colectiva y cooperativa, fortaleciendo el intercambio con otros y la construcción compartida de conocimientos. En este sentido, el aprendizaje a través del juego se presenta como un recurso altamente significativo, ya que las modalidades tradicionales de enseñanza pueden derivar en monotonía y desinterés, tal como fue expresado por una de las profesionales entrevistadas.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, una de ellas fue la escasez de antecedentes específicos sobre la temática abordada, por lo que se recurrió a producciones con características similares al objeto de estudio. Otra limitación estuvo vinculada a la utilización de la entrevista como único instrumento de recolección de datos. Debido a los tiempos disponibles, no fue posible acceder al campo real de intervención ni incorporar instancias de observación como instrumento complementario, ya que estas podrían haber aportado datos relevantes al proceso investigativo. Esto hubiera permitido ampliar y profundizar el trabajo de investigación.

Por otro lado, se destaca la importancia y originalidad de la presente investigación. Sería interesante que este trabajo pueda ser tomado como antecedente para futuras investigaciones, a fin de continuar profundizando sobre la temática abordada. Del mismo modo, resultaría enriquecedor abordar esta temática en otros contextos institucionales, como el educativo. En este sentido, una posible línea de investigación podría orientarse al análisis de las propuestas lúdicas implementadas en las instituciones educativas y de sus aportes a los procesos de aprendizaje, indagar cuáles serían los beneficios en su uso, y que estrategias se utilizarían para integrar una nueva metodología dentro de instituciones históricamente tradicionalistas. Asimismo, resultaría de interés explorar el papel del juego como recurso psicopedagógico para favorecer la participación, la motivación y la inclusión de estudiantes que presentan dificultades específicas del aprendizaje.

Finalmente, se considera que este estudio contribuye a profundizar la comprensión del lugar que ocupa el juego en la intervención psicopedagógica dentro de los CET, no solo como estrategia didáctica, sino también como dispositivo terapéutico, subjetivante y vincular. En este sentido, las prácticas analizadas evidencian una apuesta hacia propuestas más flexibles, creativas e inclusivas, en las que el aprendizaje se construye a partir del vínculo, la participación activa y el reconocimiento de la singularidad de cada sujeto. Asimismo, la diversidad de posicionamientos teóricos identificados permite pensar a la psicopedagogía como un campo complejo, heterogéneo y dinámico, en constante transformación a partir de las necesidades de cada sujeto y contexto.

De este modo, la investigación aporta a seguir fortaleciendo el lugar de la psicopedagogía como disciplina comprometida no solo con los procesos de aprendizaje, sino también con las dimensiones subjetivas, emocionales y vinculares que atraviesan al sujeto que aprende.

6. REFERENCIAS

Álvarez, P., & Cantú, G. (2017). *Subjetividad y aprendizaje: Aportes del psicoanálisis contemporáneo. Acta Académica.*

Baravalle, L. (1995). La formación del campo profesional psicopedagógico: Fundamentos teóricos y perspectivas como campo disciplinar. En *Jornadas Latinoamericanas, Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, Universidad Nacional de Quilmes, 18-20.

Cuéllar Cartaya, M. E. (2018). El juego en la educación preescolar. *Conrado*, 14(62), 117-123.

Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente*. Nueva Visión.

Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber*. Nueva Visión.

Fernández, A. (2008). *La inteligencia atrapada* (Caps. III-VI). Nueva Visión.

Fernández, A. (2012). *Poner en juego el saber: Psicopedagogía clínica. Propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión Argentina.

Filidoro, N., & Pranich, G. (2023). *Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación. Serie de revistas especializadas*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Freud, S. (1920-1922). Más allá del principio del placer [Puntos II, III y VII]. En *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 18, pp. 1-62). Amorrortu.

Freud, S. (1992). 31° Conferencia: La descomposición de la personalidad psíquica. En *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 22, pp. 53-74). Amorrortu.

Guerri, M. (2024). El aprendizaje significativo en la educación superior. *Educación y Educadores*, 27(1), 1-16.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1991). Diseños no experimentales de investigación. En *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hidalgo, N., & Murillo, J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128.

Klein, M. (1955). La técnica psicoanalítica del juego: Su historia y significado. En *Obras completas* (Vol. 3). Paidós.

Ley 24.901. (1997). *Boletín Oficial de la República Argentina*.

Levin, E. (2010). *La experiencia de ser niño: Plasticidad simbólica*. Nueva Visión.

Machicado, G. (2023). Tres concepciones sobre la enseñanza en escuelas secundarias. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación* (11), 6-21.

Marín, M. (2006). *Introducción a la psicología social* (1.^a ed.). Ediciones Pirámide.

Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). El sondeo. En *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo* (1.^a ed.). Gedisa.

Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, Trad.). Gedisa.

Müller, M. (2013). *Aprender para ser*. Bonum.

Öfele, M. R. (2002b). *El juego y su impacto en la comunidad educativa* (Tesis doctoral). Pacific Western University.

Öfele, M. R. (2002c). El juego y la observación del juego en el tratamiento psicopedagógico. *Revista Virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Universidad del Salvador*. [En prensa].

Piaget, J. (1956). *La formación del símbolo en el niño: I. El juego y la imitación en la infancia*. Fondo de Cultura Económica.

Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.

Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.

Suliansky, A. (2018). El juego como estructurante subjetivo y cognitivo. En E. Coriat (Coord.), *La infancia en juego* (pp. 105-106). FEPI.

Thorndike, E. L. (1898). *Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals*. Macmillan.

Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). Macmillan.

Viera Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel: Algunas consideraciones desde el enfoque histórico-cultural. *Universidades* (26), 37-43.

Vygotsky, L. S. (1924). El juego como necesidad de reproducir el contacto con lo demás. En M. Paúl Simbaña-Haro (Ed.), *El juego: Una mirada desde los diferentes autores* (p. 149). 593 Digital Publisher.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Gedisa.

7. ANEXOS

Anexo 1

7.1 Instrumento de recolección de datos

Preguntas introductorias:

- ¿Podría comentarme cuáles son sus estudios? ¿Dónde se formó?
- ¿De dónde es?
- ¿Hace cuánto trabaja en el CET?
- ¿Podría contarnos brevemente su experiencia como Psicopedagoga?
- ¿Podría comentar cuales son las edades de los niños con los que trabaja?
- ¿Cuáles son los desafíos que presentan los niños en el aprendizaje?

1. ¿Cómo concibe a la Psicopedagogía?
2. ¿Desde qué posición teórica sustenta sus prácticas?
3. ¿Qué significado tiene el juego en su práctica psicopedagógica dentro del CET?
4. ¿Podría mencionar alguna experiencia en la que el juego haya sido fundamental para el aprendizaje de un niño o niña?
5. ¿Qué tipo de aprendizajes significativos considera que puede posibilitar el juego?
6. ¿Utiliza el juego en su encuadre de trabajo? ¿Cuándo lo utiliza?
7. ¿Qué significación le da al juego en su encuadre?
8. ¿Cuáles son los fines y propósitos que persigue cuando utiliza el juego como herramienta?
9. ¿Cuáles son sus preferencias a la hora de utilizar juegos en el CET?
10. ¿Considera que el juego cumple una función terapéutica, educativa o ambas? ¿Podría explicar su punto de vista?

11. ¿Qué beneficios crees que trae la utilización del juego en sus intervenciones?
12. . Desde su experiencia, ¿cómo contribuye el juego al desarrollo emocional, social y cognitivo de los niños y niñas?
13. ¿Considera que el juego facilita la construcción del vínculo terapéutico y/o pedagógico? ¿Por qué?
14. ¿Intervienen otros profesionales en sus prácticas lúdicas con niños y niñas? ¿Quiénes? ¿Cómo sostienen el trabajo?
15. ¿Ha notado algún cambio o avance significativo en el proceso de algún niño o niña gracias al uso del juego? ¿Podría dar un ejemplo?
16. ¿Encuentra diferencias entre aprender a través del juego y aprender “tradicionalmente”?
17. ¿Cómo se integra el juego en la planificación del CET para generar aprendizajes significativos?
18. ¿Cómo elije el juego indicado para trabajar?
19. ¿Qué recursos lúdicos utiliza?
20. Desde su experiencia, ¿qué característica debe tener el juego para que sea una herramienta de trabajo que promueva aprendizajes?
21. ¿Quisiera agregar algo más sobre el tema?

Anexo 2

7.2 Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Las concepciones de psicopedagogas sobre el juego para promover aprendizajes significativos en niños y niñas que asisten a los CET de la provincia de San Miguel de Tucumán” cuyas responsables son Andújar Cecilia María, DNI 34910071 y Martínez N. Lis Antonella DNI 37721787.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es indagar sobre las concepciones de las/los psicopedagogas/os que trabajan en los CET en SMT sobre el juego y su función en la promoción de aprendizajes significativos.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizará una entrevista semiestructurada a profesionales de la psicopedagogía, que será registrada a través de una grabación de audio y/o de forma manuscrita.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI..... acepto participar de la presente investigación.

Firma: aclaración:

DNI:

Lugar y fecha:

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES:

Nombre y apellido: Martínez Navarrete Lis Antonella

DNI: 37721787

Fecha de Nacimiento: 02/01/1994

Localidad: San Miguel de Tucumán

Código postal: 4000 - Teléfono: 3814598202

E-mail: lis.antonella.05@gmail.com

FORMACIÓN Y ESTUDIOS

Psicopedagoga – 2021 IES “Decroly”, San Miguel de Tucumán

Psicología (1° y 2° año) Facultad de Psicología. UNT, San Miguel de Tucumán

Curso: Nueva Ley de Salud Mental. Abril/2012. Facultad de Psicología. UNT

Pre-Encuentro Nacional de Psicología. Abril/2012. Facultad de Psicología. UNT

Curso: Introducción a la Terapia Sistémica. Junio/2013. Facultad de Psicología. UNT

III, IV y VI Congreso de Psicología del Tucumán. Nacional e Internacional. Facultad de Psicología. UNT

Método Selec. Junio/ 2024. Instituto Cedeun. San miguel de Tucumán

EXPERIENCIA LABORAL

Colaborador Estudiantil del Comité Organizador en el IV Congreso Internacional de Psicología de Tucumán.

Terapeuta en CET “El Taller” - Yerba Buena, Tucumán.

Integración escolar en instituciones escolares.

Trabajo psicopedagógico en equipo de estimulación temprana.

Taller de estimulación y juegos, en la primera infancia.

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES:

Nombre y apellido: Andújar Cecilia María

DNI: 34910071

Fecha de Nacimiento: 30/11/1990

Localidad: San Miguel de Tucumán

Código postal: 4000 - Teléfono: 3816555666

E-mail: andujarcecilia@gmail.com

FORMACION Y ESTUDIOS

Psicopedagoga – IES "Decroly", San Miguel de Tucumán – 2023.

Curso de Estimulación Temprana – FLEDNI – 50 horas – 2023.

Curso de Autismo y TDAH a lo largo del ciclo vital: un enfoque desde la neurodiversidad – FLEDNI – 50 horas – 2024.

Primeras Jornadas de Reflexión sobre Abordaje en Autismo: "Niñez y Vida Adulta" – CIM TEA – 2022.

Método Selec. Junio/ 2024. Instituto Cedeun. San Miguel de Tucumán

EXPERIENCIA LABORAL

Participación en Proyecto de Inclusión Deportiva – Complejo Belgrano – 2024

Apoyo a la Inclusión Escolar – Colegio Las Colinas – 2024 – Actualidad.
Acompañamiento y seguimiento de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, favoreciendo su participación y trayectoria escolar.

Apoyo a la Inclusión Escolar – Colegio Guillermina Leston de Guzmán – 2025

Atención Psicopedagógica en Consultorio Particular – 2026