



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA Ciclo de Complementación Curricular

Título: “El juego como estrategia didáctica para favorecer aprendizajes significativos, en niños y niñas de nivel primario, desde una perspectiva psicopedagógica”

Autoras:

Arreceygor, Rosario – N.º DNI 40.634.027

Malpassi, Erika Victoria– N.º DNI 42.860.243

Directora:

Lic. Martinelli, María Alejandra

**Lugar:
Rosario**

**Fecha de presentación
13/07/2026**

Firma autoras

**EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FAVORECER
APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS, EN NIÑOS Y NIÑAS DE NIVEL
PRIMARIO, DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA**

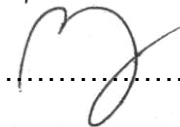
Autora: Arreceygor, Rosario

Firma:



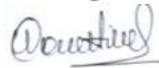
Autora: Malpassi, Erika Victoria

Firma:



Tutora: Lic. Martinelli, María Alejandra

Firma:



AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a todas las personas que, de distintos modos, acompañaron este recorrido de formación y la realización de la presente tesina. A lo largo de este proceso comprendimos que la escritura de un trabajo de investigación es una experiencia singular que no se construye en soledad. Estas páginas no reflejan únicamente nuestro trabajo, sino también las huellas de quienes, con su presencia, apoyo y confianza, contribuyeron a hacerlo posible.

En primer lugar, agradecemos a nuestras familias y seres queridos por el acompañamiento, la paciencia y el sostén brindados a lo largo de este trayecto. Su presencia, su escucha y su confianza fueron fundamentales para transitar cada desafío y sostener el deseo de llegar hasta aquí.

Agradecemos especialmente a nuestra directora, Lic. María Alejandra Martinelli, por acompañarnos con dedicación y generosidad durante la escritura de esta tesina. Su orientación, disposición y confianza fueron fundamentales para el desarrollo de este trabajo. Valoramos profundamente su forma de acompañarnos en nuestra formación, recordándonos en cada momento que este proceso también era una instancia de aprendizaje.

También agradecemos a las psicopedagogas que participaron de esta investigación por la generosidad y el tiempo dedicado a compartir sus experiencias, saberes y reflexiones. Sus aportes fueron fundamentales para la realización de esta tesina y enriquecieron nuestra formación profesional, permitiéndonos acercarnos a diversas miradas y prácticas del campo psicopedagógico.

Finalmente, nos agradecemos mutuamente por el compromiso y el acompañamiento compartidos a lo largo de este recorrido. Haber transitado juntas esta experiencia implicó aprender a sostenernos en los momentos de dificultad, celebrar cada avance y construir, desde el intercambio y el trabajo conjunto, un proyecto que hoy marca el cierre de una etapa significativa de nuestra formación.

RESUMEN

La presente investigación se propone como principal objetivo explorar y describir, desde una mirada psicopedagógica, cómo el juego se utiliza como estrategia didáctica para promover aprendizajes significativos en niños y niñas del nivel primario. A partir de un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental y de tipo transversal, se realizaron entrevistas semiestructuradas a diez psicopedagogas que se desempeñan en instituciones educativas de gestión pública y privada de las localidades de San Miguel del Monte, en la provincia de Buenos Aires y de la ciudad de Córdoba, capital de la provincia homónima. Posteriormente, se lleva a cabo un análisis de contenido cualitativo de la información, teniendo en cuenta las categorías construidas mediante un proceso deductivo y utilizando el criterio temático para la separación de las unidades de contenido. Entre los principales resultados obtenidos se destaca que el juego constituye una estrategia didáctica fundamental para promover aprendizajes significativos, favoreciendo la participación activa de los estudiantes y el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Asimismo, las entrevistadas sostienen que su implementación requiere de una planificación intencional, que contemple las características y necesidades de cada grupo. También reconocen la existencia de tensiones vinculadas a las condiciones institucionales y la desvalorización del uso del juego en el nivel primario. Las principales conclusiones se vinculan a la comprensión del juego como una estrategia didáctica situada e intencional que trasciende la dimensión metodológica para constituirse en una práctica que aloja la singularidad de cada niño y niña y favorece aprendizajes significativos.

PALABRAS CLAVE: Juego; Psicopedagogía; Estrategias Didácticas; Aprendizaje Significativo; Nivel Primario.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. El Juego: Definiciones y Conceptualizaciones.....	7
2.2 Aprendizaje Significativo.....	11
2.3. Estrategia Didáctica.....	13
2.4. Nivel Primario	16
2.5. Perspectiva Psicopedagógica.....	17
3. METODOLOGÍA.....	22
3.1. Problema de Investigación	22
3.2. Objetivos	22
3.3. Enfoque Metodológico.....	22
3.4. Diseño y Alcance de la Investigación	23
3.5. Participantes	24
3.6. Instrumento de Recolección de Datos.....	24
3.7. Procedimientos de recolección de datos	25
3.8. Análisis de Datos	26
4. RESULTADOS	27
4.1. Concepciones del juego en el ámbito escolar.....	27
4.2. Criterios y elementos en la planificación de propuestas lúdicas.....	28
4.3. El juego en la construcción de aprendizajes significativos	30
4.4. Tensiones en la inclusión del juego en el nivel primario	32
4.5. Aportes de la Psicopedagogía en el uso del juego para promover aprendizajes significativos en el nivel primario	34
5. CONCLUSIONES	37
6. REFERENCIAS.....	42
7. ANEXOS.....	48
7.1. Instrumento de Recolección de Datos.....	48
7.2. Consentimiento Informado de Participación	50

1. INTRODUCCIÓN

El juego constituye una práctica humana fundamental que atraviesa la vida de los sujetos desde los primeros años, articulando placer, aprendizaje, vínculo y creación de sentido. Su presencia en el desarrollo infantil no se reduce al mero entretenimiento, sino que opera como condición de socialización, de construcción de subjetividad y de apropiación del conocimiento. Estas consideraciones han dado lugar a numerosas investigaciones orientadas en comprender el lugar que ocupa el juego en el ámbito educativo. En relación con ello, se presentan a continuación, en orden cronológico, algunas investigaciones que han abordado esta temática desde diferentes perspectivas.

Una de las primeras investigaciones identificadas es la realizada por Arrue (2012), quien analiza, desde una perspectiva etnográfica, talleres de juego en escuelas públicas. El estudio se orienta a comprender el valor del juego genuino en contextos escolares y concluye que este favorece procesos de apropiación participativa y aprendizajes que trascienden enfoques centrados en el déficit. Además, plantea la necesidad de integrar el juego en la lógica escolar sin negar las tensiones que esto conlleva, promoviendo una construcción colectiva del conocimiento en la que participen activamente todos los sujetos implicados.

Posteriormente, Villahoz (2017) desarrolla un estudio de caso cualitativo con niños de entre tres y once años de edad, con el objetivo de analizar el impacto del juego en las actitudes y habilidades sociales. Los resultados evidencian que las experiencias lúdicas favorecen la construcción de vínculos, autoestima y cooperación, actuando como mediadoras en procesos de socialización y aprendizaje. En una misma línea, Fernández (2019) realiza una investigación cualitativa en el nivel primario mediante encuestas y observaciones a docentes y estudiantes, encontrando que el juego contribuye al incremento de la motivación, la creatividad y el trabajo colaborativo, aunque señala la necesidad de una adecuada planificación pedagógica para potenciar sus efectos.

Más recientemente, Arias, Barovero y Monjelat (2023) llevan adelante un estudio mixto en una escuela pública de Rosario con niños de once y doce años, orientado a explorar el valor del juego en contextos vulnerables donde los espacios públicos lúdicos son limitados. Los hallazgos muestran que las

prácticas lúdicas representan una instancia significativa para el aprendizaje y favorecen la socialización, la apropiación cultural y el fortalecimiento de la identidad. Ese mismo año, en una institución rural, Arguello Muñoz y Herazo Chamorro (2023) diseñan secuencias didácticas lúdicas para estudiantes de primer grado, concluyendo que el juego potencia el desarrollo del pensamiento crítico y de habilidades socioemocionales como la reflexión, la cooperación y la resiliencia.

Por su parte, Rodríguez (2024), en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entrevista a docentes de nivel primario y encuentra que el juego favorece aprendizajes dinámicos y participativos en los procesos de alfabetización, aunque también identifica obstáculos vinculados con la falta de tiempo, recursos didácticos y formación docente. En el mismo año, Campero (2024) explora el uso del juego en el primer ciclo escolar desde un enfoque empírico cualitativo, mediante entrevistas, observaciones y análisis documental en aulas de primer grado. Su estudio revela que el juego motiva a los estudiantes, permite a los docentes ajustar sus prácticas a las necesidades del grupo y contribuye al desarrollo cognitivo, emocional y social. La autora concluye que es necesario resignificar el valor del juego en la escuela para fomentar prácticas más dinámicas y centradas en el alumno.

En su mayoría, las investigaciones mencionadas anteriormente se orientan al análisis del juego desde la perspectiva de los docentes o desde observaciones directas en el aula, centrándose en sus efectos sobre el aprendizaje, la socialización o el desarrollo emocional de los niños y niñas. Si bien estos trabajos constituyen aportes valiosos para comprender el potencial pedagógico del juego en el nivel primario, ninguno de ellos aborda el tema desde una perspectiva psicopedagógica, ni coloca en el centro del análisis la función de las psicopedagogas en el diseño y acompañamiento de estrategias didácticas lúdicas orientadas a promover aprendizajes significativos.

Teniendo en cuenta este punto, consideramos oportuno proponer un trabajo de investigación que recupere las voces, saberes y experiencias de psicopedagogas que se desempeñan en el nivel primario, con el propósito de comprender cómo conciben y usan el juego como estrategia didáctica y qué

aportes específicos realiza la psicopedagogía a la construcción de aprendizajes significativos desde esta perspectiva.

A raíz de esto, la pregunta que orienta la presente investigación es ¿cómo puede el juego, en tanto estrategia didáctica, contribuir a la construcción de aprendizajes significativos en niños y niñas del nivel primario, desde una perspectiva psicopedagógica?

Pensar psicopedagógicamente el uso del juego como estrategia didáctica en el nivel primario implica interrogar las condiciones que favorecen la construcción de aprendizajes significativos y reconocer la complejidad de los procesos que intervienen en ellos. Desde esta perspectiva, el juego trasciende su carácter recreativo para constituirse en una herramienta que posibilita la participación activa de los niños y niñas, la producción de sentidos y la apropiación de conocimientos en el nivel primario. Asimismo, supone recuperar las miradas y experiencias de las psicopedagogas, en tanto profesionales que acompañan e intervienen en los procesos de aprendizaje, aportando criterios para el diseño y la implementación de propuestas lúdicas acordes a las necesidades de cada estudiante.

En función de lo explicitado, es que situamos como objetivo principal de la presente investigación explorar y describir, desde una mirada psicopedagógica, cómo el juego se utiliza como estrategia didáctica para promover aprendizajes significativos en niños y niñas del nivel primario.

Los objetivos específicos que de allí se desprenden son indagar las percepciones y experiencias de psicopedagogas sobre el uso del juego como recurso didáctico; explorar cómo el juego favorece dimensiones cognitivas, emocionales y sociales en los procesos de aprendizaje de niños y niñas; describir las estrategias didácticas lúdicas que se utilizan para promover aprendizajes significativos; reconocer los facilitadores y obstáculos que enfrentan los profesionales para integrar el juego en contextos escolares; y reflexionar sobre los aportes de la psicopedagogía en el diseño de propuestas lúdicas para niñas y niños del nivel primario.

La estructura de la presente investigación está conformada por tres capítulos denominados Marco Teórico, Metodología y Resultados, y un apartado

final de Conclusiones. Dentro del capítulo correspondiente al Marco Teórico, se desarrollan cinco categorías conceptuales tales como, el juego, aprendizaje significativo, estrategia didáctica, nivel primario y perspectiva psicopedagógica. En el capítulo referido a Metodología se plantean los objetivos, el enfoque y diseño de investigación, describiendo a las participantes. También se especifica el instrumento de recolección de datos y el análisis de estos. El tercer capítulo contiene los principales Resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. Por último, a modo de cierre, se exponen las Conclusiones intentando realizar una contribución a la Psicopedagogía.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El Juego: Definiciones y Conceptualizaciones

El juego constituye un concepto complejo y, a la vez, fundamental en la vida humana. Su carácter polisémico lo hace difícil de encerrar en una única definición, pues atraviesa dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, culturales y pedagógicas (Brinnitzer & Fernández Panizza, 2024). Aun así, existe consenso en que constituye una práctica constitutiva del ser humano, indispensable para su desarrollo personal y social.

El acto de jugar no se limita a una actividad de ocio, sino que se erige como condición de socialización, ya que a través de él los sujetos incorporan normas, valores y costumbres propias del contexto en el que se desenvuelven. Jugar genera sentido y favorece tanto la identidad individual como la colectiva (Fajn & Vega, 2013).

Diversos autores coinciden en que el juego es una experiencia universal, presente en todas las culturas y a lo largo de toda la vida. En especial durante la infancia, permite a niños y niñas explorar con todos sus sentidos, imaginar, crear y ensayar múltiples formas de relación con el mundo (Fajn & Vega, 2013). Desde esta perspectiva, puede entenderse como la manera infantil de aproximarse al conocimiento de sí mismos y de la realidad que los rodea.

En este marco, el juego ha sido ampliamente abordado desde la psicología y la pedagogía como una actividad clave para el desarrollo infantil. Piaget (1972) lo define como una actividad espontánea que refleja el nivel de desarrollo cognitivo del niño/a y le permite asimilar nuevas experiencias. Vygotsky (1995), por su parte, lo concibe como un espacio privilegiado en la zona de desarrollo próximo, donde la interacción con otros posibilita la construcción compartida de conocimientos.

En una mirada más amplia, Huizinga (1954) sostiene que el juego es creador de cultura, pues en él los pueblos expresan su manera de interpretar la vida. Para este autor, se trata de una acción libre y voluntaria, que se desarrolla bajo reglas aceptadas, delimitada en tiempo y espacio, y que produce placer, tensión y la vivencia de un modo de ser diferente al de la vida cotidiana.

Otros enfoques resaltan que el juego no solo se define como actividad concreta, sino también como cualidad o tono que impregna distintas experiencias humanas. Desde esta visión, lo lúdico puede manifestarse en elementos como la diversión, la espontaneidad, la competencia, la imaginación o la creatividad, incluso fuera de lo que tradicionalmente reconocemos como juego (Brailovsky, 2013).

En esta línea, Gadamer (1997) lo considera una función esencial de la existencia, inseparable de la cultura misma. El juego, además, implica encuentro y comunicación: establece vínculos entre sujetos, habilita lenguajes compartidos y construye significados colectivos (Öfele, 2013). También es transformación, tanto de quien juega como de los objetos y contextos que intervienen en la experiencia, posibilitando revisar la propia historia y ensayar nuevos saberes y formas de ser. En palabras de Calvo (2013), “el jugar es la oportunidad de transitar la vida de una manera placentera y creativa, que despierta la alegría de la conquista y del encuentro con otros por el solo hecho de pasarla bien” (p. 41).

El reconocimiento del juego como un derecho fundamental se encuentra plasmado en distintos marcos normativos. A nivel internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 31 establece que “el niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en las actividades artísticas y culturales” (UNICEF, 2006, p. 23). En concordancia, la Ley N.º 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes lo consagra en su artículo 20, garantizando la recreación, el esparcimiento, los juegos y deportes. En el plano educativo, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, en su artículo 27, reconoce al juego como una actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social dentro de la educación primaria. Así, el juego no solo se comprende como un derecho, sino también como una estrategia didáctica que favorece aprendizajes significativos y contribuye a la formación integral de las infancias.

2.1.1. Juego y Desarrollo

El juego constituye un factor esencial en el desarrollo integral del ser humano. No solo es reflejo de las etapas evolutivas de niñas y niños, sino también fuente y motor de crecimiento, ya que a través de él se ensayan y

ejercitan capacidades fundamentales en distintos ámbitos (Fajn & Vega, 2013). En la infancia, se convierte en el espacio privilegiado donde se construye identidad, se fortalecen vínculos y contribuye a la consolidación de distintas competencias y habilidades.

En relación con el desarrollo cognitivo, la psicología ha destacado ampliamente el papel del juego como espacio privilegiado para la construcción del conocimiento. Fortalece habilidades como la memoria, la atención, la resolución de problemas y la creatividad (Pellegrini & Smith, 1998).

También tiene un papel decisivo en la dimensión motriz, al estimular la coordinación, la lateralidad, la fuerza y la velocidad, así como la maduración neuromuscular y el conocimiento del propio esquema corporal. Tanto los juegos que requieren movimiento como aquellos que demandan destrezas más finas contribuyen de manera significativa al desarrollo físico del niño y niña (Velázquez & Peñalba, 2009; López Chamorro, 2010).

En el plano social, el juego favorece la socialización al permitir que niños y niñas aprendan a respetar reglas, negociar, cooperar y construir vínculos con pares y adultos. En palabras de Fajn y Vega (2013), se trata de “una actividad socializadora que facilita el acercamiento de los niños y niñas entre sí y con los adultos, lo cual permite construir, modificar y consolidar vínculos duales y grupales” (p. 42).

En el plano emocional, el juego permite expresar sentimientos, deseos y frustraciones, además de proporcionar placer, motivación y sentido vital. A través del juego, los/as niños/as aprenden a regular sus emociones, a superar frustraciones y a elaborar simbólicamente conflictos que, en la vida real, podrían resultar traumáticos (Peñalba & Velázquez, 2009).

La creatividad y la imaginación también se ven potenciadas por lo lúdico. En este espacio, los niños y las niñas crean mundos posibles, transforman la realidad y exploran nuevas formas de expresión y acción (Peñalba & Velázquez, 2009; López Chamorro, 2010). La capacidad de fantasear e inventar se vincula con la resolución de problemas, la flexibilidad cognitiva y la producción de ideas originales, competencias indispensables tanto en la infancia como en la vida adulta.

Desde esta perspectiva, el juego atraviesa el desarrollo humano en múltiples dimensiones, estimulando procesos cognitivos, motores, sociales, emocionales y creativos. Lejos de constituir un simple pasatiempo, favorece aprendizajes significativos y contribuye al desarrollo integral de niños y niñas. Como señala López Chamorro (2010), “Cualquier capacidad del niño se desarrolla más eficazmente en el juego que fuera de él” (p. 24).

2.1.2. Características del Juego

El juego se configura como una actividad esencialmente libre y voluntaria. Aizencang (2005) señala que “todo juego es, antes que nada, una actividad libre [...] puede iniciarse, suspenderse o culminarse en cualquier momento y no responde a necesidades físicas ni a obligaciones morales” (p. 24). En este sentido, la libertad no supone únicamente la ausencia de imposición, sino también la posibilidad de que el sujeto decida cuándo jugar, con quién y bajo qué condiciones (Öfele, 2004).

No obstante, esta libertad no implica un juego sin orden. Scheines (2017) nos recuerda que “no hay juego sin reglas” (p. 53), y es precisamente esta estructura normativa la que posibilita la libertad dentro del juego. En esta línea, Filidoro y Pranich (2023) destacan la noción de “bordes” (p. 15), señalando que el juego siempre comienza y termina, y que es justamente esta condición la que garantiza que el jugar no se confunda con la vida cotidiana. Podemos decir, entonces, que existe una libertad situada anclada en reglas y convenciones que orientan, sostienen y protegen la experiencia lúdica (Villa et. al, 2020).

La dimensión temporal del juego también es singular. Öfele (2004) destaca que el tiempo del juego puede percibirse como intensificado o incluso como una sensación de eternidad, donde breves momentos condensan experiencias equivalentes a toda una vida.

En relación con su finalidad, Peñalba y Velázquez (2009) nos recuerdan que “en el juego no se busca ningún otro objetivo que el mero hecho de disfrutar con la actividad lúdica, es decir, el placer del juego no se encuentra tanto en la meta o resultado final como en el proceso” (p. 13). De este modo, se distingue de otras actividades humanas porque su sentido radica en el propio acto de jugar. La acción lúdica se convierte en fin en sí misma, generando satisfacción

inmediata y consolidando la experiencia como un espacio de exploración y aprendizaje.

Además de estas características, el juego cumple una función formativa y socializadora. Peñalba y Velázquez (2009) destacan que, a través del juego, se ejercitan capacidades como explorar, imitar, pensar, comunicar y relacionarse con otros, mientras que Tirado Gallego (2020) subraya que “es en el juego donde se dan los primeros encuentros con las leyes que ingresan a lo social. Aprender a acatar normas y reglas abre una dimensión ética del juego” (p. 9). El juego no solo constituye un ámbito de disfrute y creatividad, sino también un espacio en el que los sujetos aprenden a convivir, a respetar normas y a proyectarse en relaciones sociales que trascienden la experiencia inmediata.

2.2 Aprendizaje Significativo

Hablar de aprendizaje significativo implica referirse a una concepción que trasciende la mera acumulación de información, poniendo el acento en la construcción activa del conocimiento y en su relación con los saberes previos del sujeto. Fue Ausubel (1963, 2002) quien acuñó este concepto al sostener que el aprendizaje será realmente valioso en la medida en que el nuevo contenido pueda anclarse en las estructuras cognitivas preexistentes, generando una red de significados que se conserva y se enriquece a lo largo del tiempo.

Por ende, esta noción implica un supuesto de interacción, ya que se considera que un objeto será significativo para un sujeto en tanto cuente con conocimientos, ideas o estructuras previas que le permitan asimilarlo (Baquero, 2017). De este modo, el aprendizaje significativo se opone al aprendizaje memorístico o repetitivo, ya que no busca la reproducción mecánica, sino la comprensión profunda de los contenidos y su transferencia a nuevas situaciones (Ausubel et al., 1983).

Ausubel (2002) plantea que, para que se produzca este tipo de aprendizaje, es necesario que el material sea potencialmente significativo, es decir, comprensible y organizado lógicamente; que el estudiante posea ideas previas relevantes que permitan establecer conexiones; y que exista una disposición favorable hacia el aprendizaje, lo cual depende de factores motivacionales y actitudinales.

En este marco, diversos autores han destacado la importancia de estas condiciones para el desarrollo integral del aprendizaje. Novak (1998) subraya que el aprendizaje significativo constituye una base sólida para la creatividad, la resolución de problemas y la transferencia de conocimientos a contextos nuevos. Desde una perspectiva socio-constructivista, Coll (1990,1991) enfatiza que aprender significativamente supone la participación activa del alumno en la elaboración de significados compartidos, en interacción con otros y dentro de contextos culturalmente situados, reforzando la idea de que el aprendizaje no es un proceso aislado, sino social y contextualizado.

2.2.1 Aprendizaje Significativo en el Nivel Primario

La Educación Primaria en Argentina se encuentra enmarcada por la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, la cual establece que este nivel tiene por finalidad garantizar una formación integral de los niños y las niñas, ofreciendo las condiciones necesarias para su desarrollo en todas sus dimensiones: cognitivas, afectivas y sociales. En este nivel educativo, los aprendizajes deben vincularse con las experiencias cotidianas, intereses y representaciones previas de los/as estudiantes, favoreciendo no solo una comprensión significativa y la integración duradera del conocimiento, sino también el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de aplicar lo aprendido en distintos contextos de la vida.

Desde esta mirada, la escuela se configura como un espacio de construcción de subjetividades, donde la transmisión de conocimiento no puede reducirse a la mera repetición mecánica. Como señala Janin (2024), “es importante que sea un lugar de producción de conocimientos, no de repetición; un lugar en el que se despliegue el pensamiento crítico y no una productividad puramente cuantitativa” (p. 131). En este sentido, las prácticas pedagógicas deben promover la exploración, el juego, la reflexión y la apropiación activa de los saberes, permitiendo a los aprendientes transformar los contenidos según sus experiencias y necesidades, y habilitando espacios de autoría de pensamiento (Fernández, 2010), en la que se reconozcan pensantes y responsables de su propio aprendizaje.

Cabe destacar que el aprendizaje escolar no se desarrolla de manera lineal ni homogénea, sino que constituye un entramado complejo donde confluyen saberes, experiencias y singularidades. Según Schlemenson y Rego (2023), este proceso pone en relieve las peculiaridades singulares que se benefician con la inclusión de las diferencias, los afectos y el deseo de aprender que influyen en la dinámica escolar.

Asimismo, el aprendizaje significativo no se limita a los contenidos académicos, sino que también debe considerarse en términos sociales y relacionales, vinculado a las experiencias de cada estudiante, su proyección hacia el futuro y la capacidad de generar sentidos sobre su propia trayectoria escolar (Baquero, 2017). Así, se convierte en una vía para la formación integral de la persona, en tanto promueve la autonomía, la reflexión analítica y la capacidad de transferir lo aprendido a diferentes contextos de la vida.

En este marco, la Ley de Educación Nacional refuerza la importancia de brindar oportunidades equitativas para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento (lengua, ciencias sociales, matemática, ciencias naturales, entre otras). Por consiguiente, las prácticas pedagógicas que incorporan el juego y la exploración permiten que niñas y niños experimenten, inventen, creen y desarrollen habilidades sociales.

La educación primaria no solo transmite conocimientos, sino que también forma sujetos capaces de participar activamente en su entorno, reflexionar críticamente y desenvolverse de manera autónoma en distintos contextos de la vida, comprendiendo que aprender implica dar sentido a lo que se aprende, con implicación personal y emocional en el proceso (Pozo, 2006).

2.3. Estrategia Didáctica

El concepto de estrategia didáctica se refiere al conjunto de acciones planificadas por el docente con el fin de orientar, facilitar y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. No se trata únicamente de métodos o técnicas, sino de decisiones intencionadas que articulan objetivos, contenidos, recursos y actividades de manera coherente (Camilloni, 2007).

Según Díaz Barriga y Hernández (2010), las estrategias didácticas constituyen “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover

aprendizajes significativos en sus estudiantes” (p. 46). Esto implica que la estrategia no es un elemento aislado, sino un proceso dinámico que responde tanto al contexto como a las características de los alumnos y alumnas.

Estas estrategias didácticas pueden clasificarse de diversas formas. Camilloni (2007) distingue las estrategias expositivas, orientadas a la transmisión del conocimiento; las estrategias participativas, que promueven el diálogo, la interacción y la construcción conjunta; y las estrategias lúdicas o creativas, que incorporan el juego, la exploración y la imaginación como medios para el aprendizaje.

2.3.1. El juego como Estrategia Didáctica

El juego constituye una de las estrategias didácticas más potentes en el nivel primario, ya que combina motivación, creatividad y construcción activa del conocimiento. Según Brailovsky (2013), lo lúdico favorece la exploración, la imaginación y el descubrimiento, generando aprendizajes que resultan significativos y duraderos. En la misma línea, Tirado Gallego (2020) resalta que el juego introduce a niños y niñas en las reglas sociales, fomenta la cooperación y promueve la participación activa en el aula. De este modo, no solo contribuye al aprendizaje de contenidos escolares, sino también a la formación integral de la persona.

Ahora bien, el potencial didáctico del juego depende en gran medida del rol del docente. Es la/el docente quien habilita a los niños y las niñas a jugar, y en ese acto les otorga un lugar desde el cual pueden apropiarse y resignificar los contenidos escolares (Filidoro & Pranich, 2023). En este marco, la función docente consiste en crear y sostener las condiciones para que el juego se convierta en una estrategia didáctica. Esto implica planificar escenas lúdicas, proponer consignas significativas y acompañar el proceso para que lo lúdico no quede reducido a entretenimiento, sino que se integre a la experiencia de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el juego en la escuela no se limita a ser un recurso ocasional, sino que constituye una vía privilegiada para enseñar, aprender, compartir conocimientos y conformar experiencias escolares placenteras y enriquecedoras, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional N.º 26.206

en su artículo 27, que promueve el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

2.3.3. La Función de la Psicopedagogía en la Implementación de Estrategias Didácticas

La psicopedagogía tiene un papel fundamental en el diseño e implementación de estrategias didácticas, especialmente cuando se trabaja con diversidad de trayectorias escolares. Su función no se limita a la detección de dificultades, sino que se orienta a generar espacios de aprendizajes significativos, en los que los niños puedan desplegar sus potencialidades. Según Visca (2011), la intervención psicopedagógica debe propiciar la construcción de nuevos modos de aprender, potenciando recursos internos y externos del sujeto.

Ahora bien, el diseño de estrategias didácticas requiere comprender que la clase es mucho más que la transmisión de contenidos. Tal como plantea Ricci (2020), la situación de enseñanza constituye un entramado complejo en el que convergen procesos de comunicación, de aprendizaje, de resignificación de los saberes y de enseñanza. El/la psicopedagogo/a, al acompañar al docente en este entramado, aporta herramientas para que la clase se convierta en un espacio de reconstrucción del conocimiento, donde se reconozca la singularidad de cada estudiante.

Esta dinámica exige que la enseñanza considere las modalidades, estilos y ritmos de cada estudiante en su aprendizaje. Esto implica promover una mirada diversificada que abarque los múltiples caminos para acceder al conocimiento. Asimismo, como sostienen Filidoro et al. (2023), diversificar las estrategias de enseñanza no significa reducir o recortar saberes y contenidos, sino construir formas alternativas de recuperar las experiencias, vivencias, problemas y contextos de las/os estudiantes. Esto se realiza en un proyecto institucional y colectivo que valore las diversas formas de ser y estar en la escuela.

El aporte del/la psicopedagogo/a implica trabajar junto a los docentes para identificar rasgos subjetivos en las producciones simbólicas (gráficas, escritas, discursivas) de cada estudiante y elaborar estrategias que permitan incorporar mayor plasticidad y disfrute en la construcción de los conocimientos escolares (Schlemenson & Rego, 2023).

Por ello, la psicopedagogía presenta el desafío de conocer y reconocer cuáles son las maneras de aprender de los y las estudiantes (Ricci, 2020), para así acompañar al docente en la construcción de estrategias didácticas que contribuyan a una enseñanza capaz de reconocer la diversidad y promover aprendizajes significativos.

Como sostiene Filidoro (2002), pensar el aprendizaje exige necesariamente pensar al sujeto que aprende en su contexto; por ello, la construcción de estrategias didácticas requiere reconocer las particularidades subjetivas, vinculares y cognitivas de cada estudiante. Respecto a esto, la intervención del/la psicopedagogo/a escolar con cada uno de los docentes abre oportunidades de intercambio sobre las peculiaridades y modalidades de los estudiantes (Schlemenson & Rego, 2023).

2.4. Nivel Primario

El Sistema Educativo Nacional argentino, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, sancionada en el año 2006, se organiza en cuatro niveles: Inicial, Primario, Secundario y Superior; además de contemplar modalidades que los atraviesan. Dentro de esta estructura, la Educación Primaria ocupa un lugar fundamental al constituirse como obligatoria y como la base de la formación escolar de los niños y niñas desde los seis años de edad, lo que posibilita la continuidad de las trayectorias educativas y favorece la participación activa en la vida social y comunitaria.

La normativa determina que este nivel tiene como finalidad garantizar una formación integral, básica y común, que asegure el acceso de todos los/as estudiantes a un conjunto de saberes compartidos y socialmente significativos. Se trata de una etapa educativa orientada no solo a la adquisición de conocimientos vinculados con áreas como lengua, matemática, ciencias sociales y naturales, arte y cultura, sino también al desarrollo pleno de la infancia en todas sus dimensiones.

Asimismo, el artículo 27 establece una serie de objetivos para este nivel, entre los cuales se destacan el fomento de la curiosidad y el interés por aprender, la promoción de actitudes de responsabilidad y esfuerzo en el estudio, la formación para una ciudadanía ética y responsable, y la valoración de la

creatividad y la expresión estética. En este sentido, la Ley también subraya la importancia del juego, considerándolo una actividad imprescindible para el desarrollo cognitivo, afectivo, motor y social de los/as niños/as.

De este modo, el nivel primario se erige como un pilar dentro de la escolaridad obligatoria, ya que garantiza la adquisición de aprendizajes prioritarios y constituye un escenario privilegiado para que la intervención psicopedagógica acompañe y potencie la diversidad de experiencias y trayectorias, favoreciendo la construcción de estrategias inclusivas.

2.5. Perspectiva Psicopedagógica

La Psicopedagogía es una disciplina joven (Bertoldi et al., 2020) que ha enriquecido su marco teórico con aportes de diversas disciplinas como la Psicología, la Pedagogía, la Neurociencia, la Antropología, entre otras; con el fin de comprender los procesos de aprendizaje en su complejidad. Desde esta perspectiva, no se limita a la identificación de dificultades, sino que se centra en promover el desarrollo integral, el acceso al conocimiento y la inclusión educativa (Bossa, 2000).

Su objeto de estudio es el sujeto en situación de aprendizaje. Tal como plantea Filidoro (2002), este objeto no puede pensarse de manera aislada, sino que debe ser contextualizado, ya que “[...] es relativo a un espacio y un tiempo determinado” (p. 14). En este marco, se recorta el análisis al contexto escolar, donde el aprendizaje se constituye en una experiencia particular mediada por la institución, los docentes y los pares.

Por ende, el aprendizaje se define como un:

Proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar (Filidoro, 2002, p. 16).

Asimismo, este proceso de aprendizaje se realiza a través del entrelazamiento de dimensiones subjetivas, cognitivas y vinculares, lo que da cuenta de su carácter complejo y dinámico.

A partir de esta concepción, se comprende que la función de la psicopedagogía, tal como plantea Fernández (2010), consiste en crear espacios que fomenten la autoría del pensamiento. Esto implica que “los espacios de autoría son espacios subjetivos/objetivos que se producen en la interrelación con otros, permitiendo a cada sujeto reconocerse pensante y así responsabilizarse por la eficacia de su pensar” (Fernández, 2010, p.4). Ante esto, la intervención psicopedagógica se concibe como un proceso que habilita a cada sujeto a implicarse en la producción de sentidos en su propio aprendizaje.

Por ende, la psicopedagogía se configura como un campo de intervención que acompaña los procesos de aprendizaje en su complejidad, integrando lo singular y lo colectivo. Implica abrir preguntas, propiciar el diálogo entre saberes y habilitar la construcción conjunta de sentidos que permitan a cada sujeto reconocerse como protagonista de su propio aprender.

2.5.1. Función de la Psicopedagogía en Contextos Educativos

La escuela constituye un espacio complejo en el que confluyen múltiples dimensiones culturales, sociales y educativas. Tal como plantean Avaca López y Caón (2017), la cultura y la educación mantienen una relación dialéctica, dinámica y en constante reconstrucción. En este marco, el fin de la educación no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que incluye valores y costumbres culturalmente construidos, lo cual convierte a la escuela en un escenario de intercambios y de producción de conceptos que impactan en las formas de aprender y de relacionarse. Así, la institución escolar no sólo enseña contenidos, sino que también posibilita la construcción de subjetividades, al mismo tiempo que habilita la reflexión, el pensamiento crítico y la creatividad (Janin, 2024).

En este entramado, la psicopedagogía ingresa como un campo de intervención que acompaña a la escuela en su tarea de promover aprendizajes significativos, entendiendo que la escuela no es un mero espacio que favorece o impide lo educativo, sino que “es constitutiva de los modos de ser y estar de los niños en tanto alumnos y alumnas” (Filidoro, 2002, pp. 28-29). Desde esta perspectiva, Azar (2017) sostiene que la intervención psicopedagógica en las instituciones educativas debe promover el desarrollo del sujeto autor de

pensamiento y acción, respetando la dignidad y singularidad de cada aprendiz (individuo, grupo, organización) que conforma y habita las escuelas.

“La psicopedagogía trata sobre el aprender y el aprender implica el preguntar y el preguntarse” (Fernández, 1994, p. 11). De ahí que la tarea del/la profesional radique en formular preguntas que desencajen: preguntas que saquen las ideas, los pensamientos y las afirmaciones que nos dieron cuando nos constituimos y nos constituyeron (Filidoro et al., 2023). Se trata, entonces, de realizar una intervención que no sólo acompaña los procesos de aprendizajes, sino que también promueve la capacidad de desarmar certezas y generar nuevos sentidos.

En esta línea, la intervención psicopedagógica, según Fernández (2002), está orientada a abrir espacios de autoría de pensamiento, no sólo en niños y niñas, sino también en los adultos (padres y maestros) que cumplen funciones enseñantes. De este modo, el trabajo del/la psicopedagogo/a no se limita a acompañar a los y las estudiantes, sino que también busca habilitar a los/as adultos/as para que participen activamente en la construcción de aprendizajes significativos.

La función psicopedagógica en la institución escolar implica, como plantean Schlemenson y Rego (2023), habilitar oportunidades de intercambio con los/as docentes para analizar las particularidades de las modalidades de aprendizaje, comprendiendo cómo cada niño o niña despliega su subjetividad en el aula e intervenir de manera singular para potenciar sus transformaciones. Con ello, pretende plantear preguntas y diálogos siempre dinámicos, que permitan desarrollar estrategias y generar una invitación a pensar, a interpelar-se, tanto individual como colectivamente (Avaca López & Caón, 2017).

2.5.2. El Juego en la Escuela: una Mirada Psicopedagógica

Desde una mirada psicopedagógica, el juego se concibe como un espacio de producción subjetiva y de encuentro con el saber. Filidoro y Pranich (2023) sostienen que es necesario “pensar el juego más allá de su valor instrumental, pensar el juego como dimensión presente en toda actividad humana” (p. 15). De este modo, jugar se configura como una forma de explorar, simbolizar, ensayar roles y desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales (Vygotsky,

1995; Piaget, 1972). No se trata solo de una actividad recreativa, sino de un medio intencional y planificado que potencia la construcción del conocimiento y estimula la creatividad.

En el aula, la práctica lúdica rompe con la rigidez de las prácticas tradicionales y habilita la creatividad, la exploración y la producción de saberes propios y significativos. El aprendizaje deja de reducirse a la acumulación de información para configurarse como un proceso dinámico, afectivo y relacional. En este sentido, puede entenderse como una estrategia que activa la curiosidad, el deseo de aprender y la participación significativa. Öfele (2013) destaca que “el juego es transformación: de uno mismo, de los objetos, del entorno. Es transformación interior y exterior, no solamente material, sino también emocional” (p. 61).

Al integrarse como estrategia didáctica, el juego posibilita que los estudiantes no solo incorporen contenidos, sino que aprendan a organizar su pensamiento, planificar acciones y prever consecuencias, desarrollando así competencias esenciales para la escolaridad (Pellegrini & Smith, 1998). Además, como espacio simbólico, permite proyectar y reelaborar la realidad; en este proceso, la intervención docente resulta fundamental. Filidoro y Pranich (2023) señalan que, para que haya juego, debe existir un adulto o adulta que reconozca la escena como tal y legitime al estudiante como jugador, habilitándolo a ocupar un lugar en las infancias. Desde esta perspectiva, la función docente no consiste únicamente en enseñar contenidos, sino en crear condiciones para que el aprendizaje ocurra en un marco de libertad, contención y sentido.

En el ámbito escolar, el juego puede presentarse de diversos modos. Filidoro y Pranich (2023) distinguen entre su función instrumental, como actividad planificada con fines específicos, y su papel como operador, capaz de transformar el acto educativo. Mientras que la primera función se limita a ser un recurso metodológico, la segunda posibilita una verdadera transformación del vínculo con el conocimiento. En palabras de los autores: “a partir del jugar algo se transforma, algo –el conocimiento, el proceso de apropiación de un recorte del conocimiento, la posición del sujeto que aprende, la posición de la o del enseñante– cambia de lugar” (p. 41). Esta mirada resulta particularmente

relevante, ya que invita a los/as docentes a concebir la escena lúdica no como un medio para disimular el trabajo escolar, sino como una forma de otorgarle sentido al aprendizaje.

Por ende, el aprendizaje a través del juego es activo, significativo, social y alegre, lo cual permite explotar el conocimiento existente y estimula a los estudiantes a hacer conexiones, identificar relaciones y comprender más profundamente el complejo mundo que les rodea (Zosh et al., 2017). En este sentido, el juego actúa como un puente entre los saberes previos y los nuevos conocimientos, permitiendo resignificar la experiencia.

Altschul (2013) destaca que “un niño que juega tendrá recursos flexibles y permeables para aprender con plasticidad y creatividad” (p. 53). Por lo tanto, jugar no implica infantilizar la enseñanza, sino promover un vínculo de confianza y apertura que favorezca la construcción compartida del conocimiento. Öfele (2013) refuerza esta idea al señalar que, cuando se habilitan tiempos y espacios para el juego, los niños se comprometen más profundamente con el aprendizaje y con los vínculos, disfrutando de la transformación de los objetos, del espacio y de sí mismos. La autora sostiene que la curiosidad es el motor del aprendizaje y que, cuando se paraliza, este se vuelve rígido y sin sentido. En este contexto, lo lúdico se entiende como medio privilegiado para reactivar la curiosidad y la motivación, haciendo posible que el conocimiento circule, se reelabore y se vuelva propio.

Desde la psicopedagogía, el juego también favorece dimensiones afectivas y sociales. Permite explorar la subjetividad, resignificar experiencias y construir conocimiento en interacción con otros. Al mismo tiempo, desafía a los/as docentes a revisar sus prácticas y posicionarse desde un lugar que habilite lo lúdico, sostenga sus bordes y cuide su potencia. Tal como expresan Filidoro y Pranich (2023), “toda y cualquier actividad escolar puede jugarse” (p. 44). Así, el juego se presenta como un eje central del aprendizaje, capaz de movilizar la curiosidad, la creatividad y la participación, transformando el aula en un espacio de exploración, encuentro y construcción compartida del conocimiento.

3. METODOLOGÍA

En este capítulo se describen y fundamentan las decisiones metodológicas adoptadas, con el propósito de garantizar la rigurosidad, coherencia y validez del proceso de investigación.

3.1. Problema de Investigación

¿Cómo puede el juego, en tanto estrategia didáctica, contribuir a la construcción de aprendizajes significativos en niños y niñas del nivel primario, desde una perspectiva psicopedagógica?

3.2. Objetivos

Objetivo General

- Explorar y describir, desde una mirada psicopedagógica, cómo el juego se utiliza como estrategia didáctica para promover aprendizajes significativos en niños y niñas del nivel primario.

Objetivos Específicos

- Indagar las percepciones y experiencias de psicopedagogas sobre el uso del juego como recurso didáctico.
- Explorar cómo el juego favorece dimensiones cognitivas, emocionales y sociales en los procesos de aprendizaje de niños y niñas.
- Describir las estrategias didácticas lúdicas que se utilizan para promover aprendizajes significativos.
- Reconocer los facilitadores y obstáculos que enfrentan los profesionales para integrar el juego en contextos escolares.
- Reflexionar sobre los aportes de la psicopedagogía en el diseño de propuestas lúdicas para niñas y niños del nivel primario.

3.3. Enfoque Metodológico

El enfoque metodológico de esta investigación se inscribió en el paradigma cualitativo, orientado a comprender los significados y experiencias que las personas construyen en torno a los fenómenos sociales. Se orientó a interpretar la realidad desde su carácter múltiple y dinámico (Hernández Sampieri, 2014). Este enfoque permitió comprender los significados que los actores atribuyen a sus acciones y discursos.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se construyó de manera inductiva y flexible, con un proceso metodológico circular e interactivo que permitió

reinterpretar los datos y ajustar el diseño según las necesidades del estudio, garantizando una comprensión más profunda del fenómeno (Buendía Eisman et al., 1998). La realidad social se abordó desde las voces y perspectivas de las participantes, evitando la imposición de categorías preestablecidas.

En este marco, se reconoce que la subjetividad de las investigadoras influye en la construcción del conocimiento, por lo que se recurrió a la reflexividad y a la transparencia metodológica para su abordaje (Marradi et al., 2007). De este modo, la interacción con las participantes se configuró como un espacio de co-construcción de significados, donde la comprensión emergió del diálogo y de la interpretación compartida.

3.4. Diseño y Alcance de la Investigación

El presente estudio se enmarcó en un diseño **no experimental**, entendido como aquel en el que no se manipulan variables ni se interviene directamente en las condiciones de los fenómenos, sino que estos se observan tal como ocurren en su contexto natural, analizando las relaciones existentes entre ellos (Hernández Sampieri, 2014).

En este sentido, la investigación buscó describir y analizar las percepciones, experiencias y prácticas de las psicopedagogas en torno al uso del juego, en tanto estrategia didáctica, que contribuye a la construcción de aprendizajes significativos en niños y niñas del nivel primario. Se trató, por tanto, de un estudio de tipo **transversal**, dado que la recolección de los datos se realizó en un único momento temporal.

Respecto a su **alcance**, el estudio se definió como **descriptivo**, ya que procuró caracterizar las concepciones y estrategias vinculadas al juego, en tanto recurso didáctico, que contribuye a la construcción de aprendizajes significativos. Asimismo, presentó un carácter exploratorio, al indagar en dimensiones escasamente abordadas dentro del campo psicopedagógico, relacionadas con la aplicación del juego en contextos escolares desde la perspectiva de las profesionales.

La investigación no tuvo como propósito comprobar hipótesis, sino comprender los sentidos y significados que emergieron de los discursos y experiencias de las participantes (Hernández Sampieri, 2014).

3.5. Participantes

La muestra estuvo conformada por diez psicopedagogas que se desempeñan profesionalmente en escuelas primarias, tanto públicas como privadas, de las localidades de San Miguel del Monte, en la provincia de Buenos Aires, y de la ciudad de Córdoba, capital de la provincia homónima. Todas las participantes son mujeres, con edades comprendidas entre 24 y 45 años, y poseen formación universitaria de grado en Licenciatura en Psicopedagogía.

Las profesionales seleccionadas cuentan con experiencia laboral en el ámbito educativo, desempeñándose tanto en funciones institucionales como en tareas de acompañamiento a docentes y estudiantes. La elección de las participantes se realizó mediante un muestreo intencional, priorizando criterios de pertinencia profesional y accesibilidad. Este grupo resultó pertinente para los fines del estudio, al posibilitar el acceso a perspectivas psicopedagógicas actuales sobre el uso del juego, en tanto estrategia didáctica, que contribuye a la construcción de aprendizajes significativos en niñas y niños del nivel primario.

3.6. Instrumento de Recolección de Datos

Para la recolección de datos se utilizó una entrevista semiestructurada diseñada específicamente para esta investigación. Este instrumento facilitó la exploración de las percepciones y experiencias de las participantes desde su propio marco de significados, promoviendo una expresión libre y profunda de sus perspectivas (Hernández Sampieri, 2014). De este modo, se obtuvo información detallada acerca de cómo las psicopedagogas conciben y aplican el juego como estrategia didáctica para favorecer aprendizajes significativos en niños y niñas del nivel primario.

La entrevista incluyó preguntas sociodemográficas iniciales (edad, formación, institución, años de experiencia) y preguntas abiertas organizadas según los objetivos específicos del estudio. Estas abordaron distintos ejes temáticos: la percepción del juego en el ámbito escolar; las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del aprendizaje favorecidas por lo lúdico; las estrategias didácticas lúdicas empleadas en la práctica psicopedagógica; los facilitadores y obstáculos para la incorporación del juego en las escuelas; y los

aportes de la psicopedagogía al diseño de propuestas lúdicas (véase Anexo 7.1: Instrumento de Recolección de Datos).

La estructura flexible de la entrevista permitió adaptar las preguntas al discurso de cada participante, profundizando en los temas emergentes. Las entrevistas se realizaron de forma individual y fueron registradas mediante notas y grabaciones de audio, asegurando la confidencialidad y el consentimiento informado de las participantes.

3.7. Procedimientos de recolección de datos

La recolección de datos se realizó en varias etapas, siguiendo los principios éticos y metodológicos de la investigación cualitativa. Inicialmente, se contactó a las psicopedagogas mediante comunicación personal o institucional para presentar el objetivo y la finalidad académica del estudio, explicando la participación voluntaria y la confidencialidad de la información (véase Anexo 7.2.: Consentimiento Informado de Participación). Posteriormente, se entregó y explicó el consentimiento informado, incorporando al estudio únicamente a quienes aceptaron participar por escrito.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron de manera individual, en un clima de confianza y respeto, con el fin de favorecer la libre expresión de las participantes. En San Miguel del Monte se realizaron de forma presencial en los espacios institucionales donde las psicopedagogas desarrollan su labor, previo acuerdo con las autoridades y con las profesionales entrevistadas, mientras que en Córdoba se llevaron a cabo virtualmente mediante la plataforma Google Meet, bajo las mismas condiciones éticas, de confidencialidad y registro.

Cada entrevista, de 30 a 45 minutos de duración, permitió abordar los ejes temáticos y el desarrollo espontáneo de las respuestas. La información se registró mediante grabaciones de audio y notas de campo, con consentimiento de las participantes, posibilitando su transcripción literal y un análisis riguroso que preservó la fidelidad de los relatos. El relevamiento se realizó durante tres semanas, respetando la disponibilidad de las participantes, y al finalizar se agradeció su colaboración y se destacó la importancia de sus aportes para comprender la función del juego como estrategia didáctica en el nivel primario para favorecer aprendizajes significativos en niñas y niños.

3.8. Análisis de Datos

Se realizó un análisis de contenido cualitativo a partir de la información recabada durante las instancias de intervención, considerando categorías definidas en función de los objetivos propuestos y del marco teórico. Las subcategorías fueron construidas de manera inductiva, a partir del trabajo de campo, es decir, de los enunciados de las participantes.

Para la organización y sistematización de los datos se utilizaron matrices de análisis que facilitaron su clasificación e interpretación. A continuación, se presentan las categorías y subcategorías empleadas.

Categoría	Subcategoría
Concepciones del juego en el ámbito escolar	• El juego como derecho de la infancia • El juego como condición del aprendizaje
Criterios y elementos en la planificación de propuestas lúdicas	• Conocimiento del grupo • Intencionalidad en la planificación de propuestas lúdicas
El juego y la construcción de aprendizajes significativos	• Implicación del sujeto en el proceso de aprendizaje • Dimensiones cognitivas, emocionales y sociales en la construcción de aprendizajes significativos en propuestas lúdicas
Tensiones en la inclusión del juego en el nivel primario	• Condiciones institucionales • Desvalorización del uso del juego en el nivel primario
Aportes de la psicopedagogía en el uso del juego para promover aprendizaje significativo en el Nivel Primario	• Intervención psicopedagógica en el diseño de propuestas lúdicas • Inclusión, subjetividad y modos singulares de aprender

4. RESULTADOS

En el presente capítulo se da cuenta de los resultados obtenidos a partir del proceso de análisis de las entrevistas realizadas a psicopedagogas que se desempeñan en el nivel primario y de su articulación con el marco teórico y los antecedentes. El propósito es indagar y dar respuesta a los objetivos que orientan el trabajo investigativo.

4.1. Concepciones del juego en el ámbito escolar

En la siguiente categoría se presentan distintas concepciones sobre el juego en el nivel primario. En este marco, se plantean dos subcategorías: el juego como derecho de la infancia y el juego como condición del aprendizaje.

4.1.1. El juego como derecho de la infancia

A partir del proceso de análisis se observa que las psicopedagogas conciben el juego como un derecho inherente a la infancia, destacando su valor como dimensión fundamental para el desarrollo infantil, vinculada a la expresión y a la construcción de aprendizajes significativos. En relación con ello, sostienen:

“Lo considero un derecho, una necesidad y una herramienta pedagógica central en el nivel primario” (Entrevista 4).

“El juego es un derecho y es esencial en la infancia, constituye una de las principales formas a través de las cuales los niños aprenden y se relacionan con el mundo” (Entrevista 9).

En consonancia con estas perspectivas, Fajn y Vega (2013) sostienen que, especialmente durante la infancia, el juego permite a niños y niñas explorar, imaginar, crear y ensayar múltiples formas de relación con el mundo, constituyéndose como una vía privilegiada de conocimiento.

Asimismo, se destaca la responsabilidad de los adultos en la garantía de este derecho, tal como señala una entrevistada:

“El juego es un derecho del niño y como adultos debemos garantizar que ese derecho se dé, que ese derecho se resguarde, se cumpla” (Entrevista 6).

A partir de lo expuesto, se pone de manifiesto lo planteado por Filidoro y Pranich (2023), quienes afirman que es el docente quien habilita a los niños y niñas a jugar y, en ese acto, les otorga un lugar desde el cual pueden apropiarse

y resignificar los contenidos escolares. La garantía del juego en el ámbito escolar depende tanto de su reconocimiento como derecho como de las intervenciones que los adultos posibilitan para su ejercicio.

4.1.2. El juego como condición del aprendizaje

En los discursos de las entrevistas emerge una concepción del juego que lo sitúa como condición necesaria para el aprendizaje, destacando su carácter transversal en los procesos educativos. Al respecto, las profesionales expresan:

“Creo que un niño que no juega no puede aprender. Para mí es sumamente transversal y necesario en el aprendizaje. No puedo pensar en un aprendizaje que no esté atravesado por el juego” (Entrevista 6).

“Para mí el juego es un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje” (Entrevista 8).

A partir de estos relatos, se evidencia que el aprendizaje se presenta como un proceso intrínsecamente ligado al juego, en tanto es concebido como una condición necesaria y constitutiva para que el aprender tenga lugar. Estas concepciones dialogan con lo planteado por Filidoro y Pranich (2023), quienes sostienen que el juego no debe pensarse únicamente por su valor instrumental, sino como una dimensión presente en toda actividad humana, desde la cual se habilita una relación significativa con el conocimiento.

4.2. Criterios y elementos en la planificación de propuestas lúdicas

A partir del análisis de las entrevistas, se identifican diversos criterios y elementos que las psicopedagogas consideran relevantes al momento de planificar el juego como estrategia didáctica. En este marco, se distinguen dos subcategorías: por un lado, el conocimiento del grupo y, por otro, la intencionalidad en la planificación de propuestas lúdicas.

4.2.1. Conocimiento del grupo

En las entrevistas se evidencia que el conocimiento del grupo ocupa un lugar central en la planificación de propuestas lúdicas, ya que permite integrarlas según las características, intereses y posibilidades de los/as estudiantes. En este sentido, las profesionales sostienen:

“Primero hay que conocer el grupo, saber qué tipo de juego pueden hacer todos. Saber qué hay en el aula, qué pueden hacer y qué no. Tiene que ser propuestas que permitan la participación de todos”. (Entrevista 7).

“Es fundamental conocer al grupo, sus características, sus intereses, sus necesidades y también sus posibilidades. Porque en base a eso se van pensando las propuestas.” (Entrevista 10).

A partir de estos testimonios, se observa que la planificación de propuestas lúdicas constituye un proceso situado, orientado por las características e intereses de los/as estudiantes. En concordancia, Campero (2024) señala que el uso del juego como estrategia didáctica requiere adecuar las prácticas docentes a las particularidades del grupo para favorecer la motivación, mientras que Díaz Barriga y Hernández (2010) sostienen que las estrategias didácticas constituyen procesos dinámicos que responden tanto al contexto como a las características de los/as estudiantes.

Profundizando en esta mirada, las profesionales enfatizan la importancia de diseñar propuestas inclusivas que contemplen la diversidad presente en el aula:

“También es fundamental que sea accesible para todos, contemplando diferentes niveles de dificultad, y que permita la participación activa” (Entrevista 3).

“También se considera la diversidad del aula, por lo que se adaptan las propuestas para que todos puedan involucrarse y aprender.” (Entrevista 9).

Estos decires permiten pensar que la construcción de estrategias didácticas no puede desvincularse de una mirada sobre el sujeto que aprende. En este sentido, Filidoro (2002) sostiene que pensar el aprendizaje implica necesariamente considerar al sujeto en su contexto, reconociendo sus particularidades subjetivas, vinculares y cognitivas, lo que supone que diversificar las estrategias de enseñanza no significa reducir o recortar saberes y contenidos, sino construir formas alternativas de recuperar las experiencias, vivencias, problemas y contextos de las/os estudiantes (Filidoro et al., 2023).

4.2.2. Intencionalidad en la planificación de propuestas lúdicas

En las entrevistas se reconoce la intencionalidad en la planificación de propuestas lúdicas, en tanto el juego es concebido no como una actividad espontánea, sino como una estrategia didáctica que requiere planificación y organización. Al respecto, expresan:

“Considero importante que la consigna sea clara, que el juego tenga un propósito pedagógico definido y que resulte significativo para los estudiantes” (Entrevista 3).

“Que el juego esté dentro de la planificación, pero pensado desde su sentido, no como un ítem más. No como algo forzado, sino desde lo fundamental que es para el niño” (Entrevista 6).

“Se piensa y se planifica de manera intencional. No es que surgen en el momento, digamos, sino que cada propuesta responde a objetivos pedagógicos claros, acordes a la edad, a los intereses y a las necesidades del grupo.” (Entrevista 9).

A partir de estos aportes, se evidencia que la planificación de propuestas lúdicas implica un proceso reflexivo en el que se articulan objetivos, contenidos, recursos y actividades. En este sentido, Camilloni (2007) sostiene que las estrategias didácticas no se reducen a técnicas o métodos, sino que suponen decisiones intencionadas que organizan la enseñanza de manera coherente.

En concordancia con los resultados, M. B. Fernández (2019) señala que, si bien el juego favorece la motivación, la creatividad y el trabajo en equipo, su potencial pedagógico depende de una planificación adecuada y del compromiso institucional. Este planteo refuerza la idea de que el valor del juego en el ámbito escolar no reside únicamente en su carácter lúdico, sino en las decisiones pedagógicas que orientan su implementación.

4.3. El juego en la construcción de aprendizajes significativos

En relación con el juego y los aprendizajes significativos en el nivel primario, las entrevistas permiten distinguir dos subcategorías: la implicación del sujeto en el proceso de aprendizaje y las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales en las propuestas lúdicas.

4.3.1. Implicación del sujeto en el proceso de aprendizaje

Las entrevistas evidencian que el juego potencia la participación, el interés y el compromiso de los/as estudiantes. En este sentido, las profesionales expresan:

“Cuando el aprendizaje se da a través del juego, los chicos se involucran más” (Entrevista 2).

“El juego permite que el alumno sea protagonista, que participe y se interese por lo que está haciendo” (Entrevista 7).

“Se aprende mejor cuando hay disfrute, cuando el niño está motivado y se siente parte de la actividad” (Entrevista 4).

A partir de estos relatos, se evidencia que el juego posibilita un mayor nivel de implicación subjetiva en el proceso de aprendizaje, al habilitar un rol activo del estudiante, quien deja de ocupar un lugar pasivo para convertirse en protagonista de su propio proceso. En esta línea, los aportes de Fernández (2010) permiten comprender esta implicación en términos de espacio de autoría del pensamiento, en los cuales el sujeto se reconoce como pensante y se responsabiliza por su aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el juego puede ser entendido como un dispositivo que favorece la construcción de estos espacios al promover la participación, el deseo y la implicación subjetiva, contribuyendo a la constitución del sujeto aprendiente.

En relación con ello, Ausubel (2002) plantea que el aprendizaje significativo requiere de la implicación activa del sujeto para establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y sus estructuras previas. En este sentido, los datos analizados permiten sostener que el juego favorece estas condiciones.

4.3.2. Dimensiones cognitivas, emocionales y sociales en la construcción de aprendizajes significativos en propuestas lúdicas

En los relatos de las profesionales se identifica que el juego incide en diversas dimensiones del aprendizaje. Al respecto, mencionan:

“El juego favorece la atención, la memoria, la planificación y la resolución de problemas. Al estar atravesado por el interés y el disfrute, el aprendizaje se vuelve más significativo y duradero” (Entrevista 1).

“Influye de manera significativa en el aprendizaje cognitivo de los niños. El juego les permite explorar, experimentar y construir conocimientos de forma activa y significativa” (Entrevista 9).

“El juego permite tramitar emociones. Hoy vemos mucho que los chicos no saben qué hacer con el aburrimiento, y eso se transforma en enojo. A través del juego pueden canalizar eso, crear, imaginar, buscar alternativas” (Entrevista 6).

“El juego favorece mucho la construcción de vínculos entre pares. Permite que los niños se conozcan, interactúen y desarrollen habilidades comunicativas” (Entrevista 8).

A partir de estos testimonios, se observa que el juego configura una propuesta que integra diversas dimensiones del aprendizaje. En consonancia con ello, Villahoz (2017) señala que el juego no se limita a lo cognitivo, sino que también incide en la construcción de vínculos, actuando como mediador en los procesos de socialización y aprendizaje. De este modo, el aprendizaje se presenta como un proceso complejo, en el que se articulan de manera dialéctica aspectos cognitivos, afectivos y sociales, que se potencian en el marco de experiencias lúdicas.

4.4. Tensiones en la inclusión del juego en el nivel primario

En relación con la inclusión del juego en el nivel primario, se identifican diversas tensiones que atraviesan las prácticas escolares. En este marco, se distinguen dos subcategorías: las condiciones institucionales y la desvalorización del uso del juego en el nivel primario.

4.4.1. Condiciones institucionales

Respecto de las condiciones institucionales, se reconoce que la incorporación del juego se ve condicionada por diversos factores que inciden en su implementación en las prácticas escolares. En este sentido, las psicopedagogas expresan:

“No siempre hay tiempo para planificar propuestas lúdicas, porque hay que cumplir con muchos contenidos” (Entrevista 1).

“A veces se hace difícil usar el juego porque la escuela tiene tiempos muy estructurados” (Entrevista 5).

“Muchas veces queda en segundo plano porque hay otras prioridades dentro del aula” (Entrevista 3).

A partir de estos relatos, se evidencia que la organización escolar, los tiempos institucionales y las exigencias curriculares dificultan la incorporación sostenida del juego en las prácticas de enseñanza, subordinándolo a lógicas de cumplimiento y rendimiento.

En consonancia con estos resultados, estudios como el de Arrue (2012) advierten que, si bien el juego favorece procesos de participación y aprendizaje, su inclusión en el ámbito escolar no está exenta de tensiones, requiriendo condiciones institucionales que habiliten su desarrollo. Asimismo, Rodríguez (2024) identifica obstáculos como la falta de tiempo, recursos y formación docente, los cuales limitan su implementación en el nivel primario.

Estos resultados dialogan con lo planteado por Tirado Gallego (2020) y Arias (2019), quienes señalan que la inclusión del juego en el nivel primario se encuentra fuertemente condicionada por los tiempos escolares, las demandas curriculares y el contexto institucional.

4.4.2. Desvalorización del uso del juego en el nivel primario

En relación con la desvalorización del juego en el nivel primario, se advierte la persistencia de representaciones que lo ubican como una actividad secundaria dentro del proceso educativo. Al respecto, las profesionales manifiestan:

“Todavía hay docentes que piensan que jugar es perder el tiempo” (Entrevista 6).

“El juego está más asociado al nivel inicial, en primaria ya no se lo ve tan necesario” (Entrevista 2).

“A veces cuesta que se lo valore como una herramienta de enseñanza y no solo como recreación” (Entrevista 8).

Estos discursos permiten identificar una tensión entre el valor pedagógico atribuido al juego y su reconocimiento en ciertas prácticas escolares, donde aún aparece asociado al entretenimiento más que a la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, Öfele (2013) sostiene que persisten representaciones que separan juego y aprendizaje, lo que contribuye a su desvalorización en el ámbito escolar. Asimismo, advierte que en el pasaje al nivel primario suele instalarse la

idea de que se termina el juego y comienza la escuela seria, lo que contribuye a su relegamiento dentro de las prácticas pedagógicas.

Estos resultados se vinculan con antecedentes que advierten sobre la persistencia de miradas tradicionales que separan el juego del aprendizaje, limitando su inclusión en el nivel primario (Arias, 2019; Tirado Gallego, 2020). Los discursos analizados muestran que la inclusión del juego en el nivel primario depende de las condiciones institucionales y de las representaciones sobre su valor educativo, lo que refuerza la necesidad de legitimarlo como estrategia de enseñanza y aprendizaje.

4.5. Aportes de la Psicopedagogía en el uso del juego para promover aprendizajes significativos en el nivel primario

Se distinguen dos subcategorías en torno a los aportes de la Psicopedagogía en el uso del juego en el nivel primario: la intervención psicopedagógica en propuestas lúdicas y la inclusión, la subjetividad y los modos singulares de aprender.

4.5.1. Intervención psicopedagógica en el diseño de propuestas lúdicas

En relación con esta subcategoría, se advierte que el juego es concebido como una práctica intencionalmente construida, que requiere planificación y atención a las características de cada estudiante. En este sentido, señalan:

“Desde la psicopedagogía pensamos propuestas que incluyan el juego, pero con un objetivo claro de aprendizaje” (Entrevista 1).

“El juego no es improvisado, tiene que estar planificado según las necesidades del niño” (Entrevista 5).

“Se adapta el juego según cada caso, teniendo en cuenta las dificultades y posibilidades de cada alumno” (Entrevista 3).

Estas expresiones permiten identificar que la inclusión del juego en las propuestas educativas responde a decisiones fundamentadas que articulan objetivos de aprendizaje, contenidos y características singulares de los estudiantes; lo que implica una lectura situada del sujeto en situación de aprendizaje.

En este sentido, Camilloni (2007) plantea que toda propuesta de enseñanza requiere decisiones didácticas fundamentadas, lo cual se articula con los aportes

de Filidoro (2018), quien sostiene que la intervención psicopedagógica se construye a partir de una lectura situada del sujeto en situación de aprendizaje. De este modo, el diseño de propuestas lúdicas no sólo implica seleccionar estrategias, sino construir condiciones que posibiliten el aprendizaje.

A su vez, desde los aportes de Fernández (2010), es posible profundizar esta perspectiva al pensar que dichas propuestas habilitan espacios de autoría de pensamiento. En efecto, el juego permite que los niños y niñas se impliquen activamente en la producción de sentidos, se reconozcan como sujetos pensantes y se responsabilicen por sus propios procesos de aprendizaje, desplazando así una concepción pasiva del aprender.

Asimismo, los discursos también ponen en evidencia que el rol psicopedagógico trasciende el diseño de actividades, configurándose como una práctica de acompañamiento, orientación y trabajo conjunto con los docentes. Las profesionales expresan:

“El rol se centra en el acompañamiento, la orientación y la construcción de estrategias” (Entrevista 10).

“Desde mi rol es importante ser abiertos y trabajar en equipo con los docentes. Ir generando vínculo, intercambiar ideas, construir propuestas juntos” (Entrevista 7).

Estas afirmaciones permiten pensar la intervención psicopedagógica como una práctica que se inscribe en una dimensión institucional y vincular. Tal como sostienen Schlemenson y Rego (2023), esto implica generar espacios de intercambio con los docentes para comprender las modalidades singulares de aprendizaje y construir estrategias acordes. A su vez, Avaca López y Caón (2017) señalan que la función psicopedagógica se orienta a promover preguntas, interpelaciones y procesos de pensamiento tanto individuales como colectivos.

4.5.2. Inclusión, la subjetividad y los modos singulares de aprender

Los discursos analizados permiten avanzar hacia una concepción del aprendizaje que reconoce la diversidad como constitutiva. En este sentido, las entrevistadas señalan:

“El juego permite que todos participen, cada uno desde sus posibilidades” (Entrevista 2).

“El juego ayuda a respetar los tiempos de cada uno y a no comparar tanto” (Entrevista 7).

Estas expresiones permiten visibilizar que el juego habilita espacios en los que se reconocen los modos singulares de aprender, promoviendo prácticas que se alejan de lógicas homogeneizadoras. Desde los aportes de Fernández (2000), esto implica considerar que el aprendizaje involucra la subjetividad, el deseo y la historia de cada sujeto.

En esta línea, Schlemenson y Rego (2023) sostienen que la escuela debe habilitar espacios que contemplen la singularidad de los procesos de aprendizaje, mientras que Skliar (2010) propone pensar la inclusión no como adaptación a la norma, sino como reconocimiento de la diferencia. A su vez, estos planteos dialogan con la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006), que promueve prácticas educativas inclusivas que garanticen el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Asimismo, algunas voces amplían esta perspectiva al destacar el valor del juego como una vía para transformar las prácticas educativas y resignificar el aprendizaje:

“Aporta la mirada de que no todo aprendizaje pasa por sentarse a hacer tareas. Que el aprendizaje también pasa por el cuerpo, la experiencia y el juego” (Entrevista 7).

“Creo profundamente que el juego transforma la escuela. Cuando el juego está presente, la escuela se vuelve un espacio más humano, más inclusivo y significativo para las infancias” (Entrevista 4).

Estas expresiones permiten avanzar hacia una concepción del juego que lo posiciona como una dimensión central en la construcción de experiencias educativas más inclusivas, significativas y humanizantes.

En este sentido, se puede afirmar que los aportes de la psicopedagogía implican una reconfiguración de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, en la cual se articulan la planificación intencional, la consideración de la subjetividad, el trabajo institucional y el reconocimiento de la diversidad.

5. CONCLUSIONES

En el presente capítulo se recuperan los principales aportes construidos a lo largo de esta investigación, entendiendo a las conclusiones no como respuestas definitivas sino como un espacio de reflexión, análisis y apertura hacia nuevas miradas posibles. En este sentido, las ideas que aquí se presentan retoman el objetivo general que orientó este recorrido investigativo, el cual consistió en explorar y describir, desde una mirada psicopedagógica, cómo el juego se utiliza como estrategia didáctica para promover aprendizajes significativos en niños y niñas del nivel primario.

A partir de los resultados obtenidos, es posible sostener que el juego ocupa un lugar central en la promoción de aprendizajes significativos en el nivel primario. A lo largo del análisis se advierte que no se trata de un recurso instrumental de la enseñanza, sino de una estrategia didáctica que favorece la implicación activa de niños y niñas en sus procesos de aprendizaje, habilitando procesos donde el aprender se enlaza con el deseo, la participación, la exploración y la construcción de sentidos.

Los hallazgos permiten responder al objetivo general de la investigación al mostrar que el juego posibilita la construcción de aprendizajes significativos cuando es planificado de manera intencional, situado en las características del grupo y sostenido por intervenciones que reconocen la singularidad de todos/as los/as estudiantes. Según lo expresado por las participantes, la incorporación de propuestas lúdicas favorece prácticas educativas inclusivas, en tanto amplían las formas de participación y habilitan diversos modos de aproximarse al conocimiento. Desde esta perspectiva, el juego da cuenta de una diversidad constitutiva, dado que ningún estudiante aprende, participa ni expresa sus saberes de la misma manera.

Los resultados evidencian, además, que el potencial del juego no se agota en una única dimensión. Por el contrario, promueve procesos vinculados con lo cognitivo, lo afectivo, la construcción de vínculos, la participación activa y el reconocimiento de diversos modos de aprender, aspectos que resultan fundamentales para una comprensión compleja de los procesos de aprendizaje.

En relación con la planificación, los resultados muestran que la intencionalidad constituye un aspecto central en el diseño de estrategias didácticas. Esta intencionalidad permite que el juego no se presente como una actividad espontánea o improvisada, sino como una propuesta que demanda conocer al grupo, anticipar intervenciones, seleccionar materiales pertinentes y definir propósitos claros que orienten las prácticas.

Sin embargo, los resultados también permiten visibilizar que la inclusión del juego en el nivel primario se encuentra atravesada por tensiones que exceden las decisiones individuales de las profesionales. Las exigencias curriculares, los tiempos escolares, ciertas lógicas institucionales y la persistencia de representaciones que asocian el juego exclusivamente con el nivel inicial o con el mero entretenimiento, continúan operando como obstáculos para su legitimación plena dentro de las prácticas educativas. Por ello, se vuelve necesario seguir problematizando aquellas miradas que separan juego, aprendizaje y enseñanza, ya que limitan la posibilidad de construir propuestas pedagógicas más inclusivas, flexibles y significativas.

Estas tensiones pueden comprenderse como expresión de un entramado institucional que organiza la enseñanza desde lógicas que priorizan la eficiencia, la secuenciación rígida de contenidos y la productividad cuantitativa por sobre los procesos subjetivos del aprender. A ello se suman representaciones históricas que forman parte de la cultura escolar y que reducen el juego a una actividad recreativa y espontánea, condicionando las prácticas de quienes enseñan. De este modo, los desafíos para integrar el juego no responden a una falta de convicción de las profesionales, sino a estructuras institucionales de orden material y simbólico que restringen la posibilidad de incorporar propuestas lúdicas capaces de promover aprendizajes significativos.

Un aporte central de esta investigación radica en que la potencia del juego en los procesos de aprendizaje no depende únicamente de su carácter lúdico, sino del lugar que los/as adultos/as le otorgan dentro de las prácticas educativas. Son las/os docentes quienes habilitan el juego en el aula y, con ello, todo su potencial como estrategia de enseñanza. En función de ello, la práctica de las/os psicopedagogas/os que trabajan en las instituciones educativas adquiere

centralidad al acompañar la toma de decisiones intencionadas que organizan las propuestas de enseñanza, para así posibilitar el diseño de estrategias didácticas lúdicas acordes que favorezcan la participación activa, la implicación subjetiva y la construcción significativa de conocimientos.

Esta intervención psicopedagógica cobra especial relevancia al generar instancias de trabajo compartido con las/os docentes, orientadas a pensar las diversas formas en que las/os estudiantes se vinculan con el aprendizaje y expresan sus producciones simbólicas en el contexto escolar. Desde esta perspectiva, la mirada psicopedagógica favorece procesos de reflexión sobre las manifestaciones subjetivas que emergen en los modos de participación y expresión de cada niño/a, posibilitando el diseño de propuestas pedagógicas más abiertas, dinámicas y sensibles a la diversidad de trayectorias.

Asimismo, los resultados sostienen una concepción del juego como un derecho inherente a la infancia, lo que introduce una dimensión ética y política vinculada al reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derecho. En este sentido, en el nivel primario el juego no constituye únicamente una decisión metodológica, sino también una responsabilidad de los/as adultos/as que integran el ámbito educativo, en tanto implica posibilitar, legitimar, resguardar y garantizar el ejercicio efectivo de este derecho.

En conjunto, esta investigación aporta al campo psicopedagógico una comprensión del juego como estrategia didáctica situada e intencional, que trasciende la dimensión metodológica para constituirse en una práctica que aloja la singularidad de cada niño y niña, generando condiciones que favorecen aprendizajes significativos desde la confianza, el deseo y la participación.

En este sentido, la potencia del juego radica en su capacidad de transformar los vínculos con el saber, con los otros y con la escuela misma. Al habilitar espacios de participación, exploración y producción de sentidos, las propuestas lúdicas favorecen que cada estudiante pueda reconocerse como sujeto pensante, capaz de construir conocimiento desde sus propios modos de habitar y significar lo que acontece en la escuela.

Desde esta perspectiva, el principal aporte de la investigación al campo psicopedagógico consiste en repensar la escuela no como un espacio centrado

exclusivamente en la transmisión y reproducción de información, sino como un lugar que aloja la diversidad, reconoce las singularidades y promueve experiencias de aprendizaje genuinamente significativas. El juego implica, entonces, no solo una manera diferente de enseñar, sino también una forma distinta de pensar y habitar la escuela.

Para finalizar, resulta importante señalar una limitación vinculada al proceso de producción de datos, dado que en la mayoría de las entrevistas realizadas no emergieron reflexiones específicas acerca del lugar que ocupa el juego en el segundo ciclo del nivel primario. Los relatos y experiencias recuperadas se centraron predominantemente en prácticas y propuestas desarrolladas en el primer ciclo, siendo únicamente una de las profesionales entrevistadas quien hizo referencia explícita al trabajo lúdico con estudiantes de grados superiores.

Esta situación permite advertir que, dentro de las representaciones y prácticas escolares, el juego continúa siendo asociado principalmente a los primeros años de escolaridad, mientras que en el segundo ciclo parecerían adquirir mayor predominio modalidades de enseñanza más tradicionales, estructuradas y centradas en el rendimiento académico. En este marco, la escasa presencia de referencias vinculadas al juego en los grados superiores no constituye un dato menor, sino que pone de manifiesto determinadas concepciones acerca de las prácticas consideradas legítimas en cada momento de la escolaridad primaria. De este modo, se vuelve necesario continuar profundizando en las particularidades que adquiere el juego a lo largo de las distintas trayectorias escolares, especialmente en aquellos espacios donde las exigencias curriculares y ciertas lógicas institucionales tienden a reducir o limitar las propuestas lúdicas como parte de la enseñanza.

Asimismo, futuras líneas de investigación podrían orientarse a recuperar las voces de las/os docentes del nivel primario, dado que son quienes planifican, sostienen y organizan cotidianamente las propuestas de enseñanza en el aula. Profundizar en sus experiencias, criterios, tensiones y posicionamientos respecto del uso del juego permitiría ampliar la comprensión sobre las posibilidades y desafíos que atraviesan la incorporación de estrategias lúdicas

en las prácticas escolares. A su vez, ello posibilitaría enriquecer el análisis acerca de las decisiones pedagógicas que intervienen en la construcción de propuestas de enseñanza significativas y en las formas en que las instituciones educativas habilitan o restringen espacios de participación, exploración, creatividad y construcción de conocimiento a través del juego.

En este sentido, continuar investigando sobre el lugar del juego en el nivel primario resulta relevante no solo para el campo psicopedagógico, sino también para seguir problematizando las prácticas educativas contemporáneas y las condiciones institucionales que organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, resulta fundamental sostener investigaciones que permitan visibilizar y fortalecer propuestas pedagógicas capaces de alojar la singularidad de cada niño y niña, promoviendo experiencias escolares más inclusivas, subjetivantes y significativas.

6. REFERENCIAS

- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar: Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Manantial.
- Altschul, M. (2013). Juego y pensamiento en la escuela. La actividad lúdica como condición necesaria para la simbolización. *Novedades Educativas*, (272), 52–56.
- Arguello Muñoz, F. C., & Herazo Chamorro, M. I. (2024). El juego como estrategia pedagógica para mejorar las habilidades de pensamiento crítico en niños y niñas de grado primero en una IE rural. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 4(1), 133-150.
- Arias, M. (2019). El juego como estrategia pedagógica en el aula. *Revista Colombiana de Educación*, 76(1), 55–72.
- Arias, L., Barovero, J., & Monjelat, N. (2023). *El juego en contextos vulnerables: un estudio en la segunda infancia*. Zenodo.
- Arrue, C. (2012). Jugar en la escuela. El juego como promotor de aprendizaje escolar e inclusión educativa.
- Argentina. Congreso de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina. Congreso de la Nación. (2005). *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. N.º 26.061*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.^a ed.). Trillas.
- Avaca López, F. & Caón, M. C. (2017). Intervenciones “psi” en el ámbito educativo. En S. Gomez (comp.), *Psicopedagogía. Indagaciones e Intervenciones*. (pp. 91 - 101). Brujas; Universidad Empresarial Siglo 21.
- Azar, E. (2017). Reflexiones sobre el diagnóstico e intervención psicopedagógica en la escuela: la psicopedagogía escolar. En S. Gomez (comp.), *Psicopedagogía. Indagaciones e Intervenciones*. (pp. 105 - 133). Brujas; Universidad Empresarial Siglo 21.
- Bossa, N. (2000). *La Psicopedagogía en la educación*. Santillana.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M. P., & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Brailovsky, D. (2013). *Pedagogías lúdicas: críticas, ideas y reflexiones*. Novedades Educativas, (272), 38–40.
- Brailovsky, D. (2013). *Lo lúdico en la enseñanza: Entre el juego y el aprendizaje*. Paidós.
- Bertoldi, Sandra., Cayuqueo, Vanesa, Tovani, Alina. (2020). Qué se dice sobre el “objeto” de la Psicopedagogía. Reflexiones preliminares. *Revista Trazos*. 1-11, Universidad Católica de Santiago del Estero, Argentina.
- Brinnitzer, E., & Fernández Panizza, G. (2024). *Claves para jugar y aprender en la escuela*. Ediciones Novedades Educativas.

- Calvo, D. (2013). Jugar por jugar. Una experiencia de vida. *Novedades Educativas*, (272), 41.
- Camilloni, A. R. W. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Campero, M. G. (2024). El juego como estrategia didáctica y el aprendizaje significativo de alumnos de 1er grado de la escuela Pablo Haimés de la ciudad de Concepción Tucumán.
- Coll, C. (1990). *Psicología y currículum*. Paidós.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Fajn, S., & Vega, H. (2013). El juego en contextos comunitarios. *Novedades Educativas*, (272), 42–46.
- Fernández, A. (2010). La potencia atencional de la alegría. *E.PSI.B.A.*, 26 (79), 3–11.
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (1994). El porqué, para qué y cómo de la insistencia de la pregunta: “¿Qué es la psicopedagogía?”. *E.PSI.B.A.*, (0), 11 – 19
- Fernández, M. B. (2019) El juego como potenciador de aprendizajes en el Nivel Primario de la escuela Fasta Villa Eucarística, de la ciudad de Córdoba.
- Filidoro, N., Enright, P., Mantegazza, S. & Lanza, C. (2023). Pensar y habitar la escuela: entre los procesos de enseñanza y los aprendizajes. Hacia la construcción de prácticas inclusivas. *Cuadernos del IICE*, (13). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

- Filidoro, N., & Pranich, G. (2023). Juego y aprendizaje: El jugar como forma de relación con el mundo. *Cuadernos del IICE*, (11). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Filidoro, N. (2018). Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 15(1), 42-50.
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Biblos.
- Gadamer, H. G. (1997). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Huizinga, J. (1954). *Homo ludens*. Alianza.
- Janin, B. (2024). Intervenciones subjetivantes en las aulas frente a la patologización de las infancias y niñeces. En A. Taborda (Comp.), *Complejidades subjetivas del aprender: desafíos y estrategias psicoanalíticas en tiempos de desamparos colectivos* (pp. 121-138). Nueva Editorial Universitaria.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- López Chamorro, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, (98), 19–37.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. 1º ed. Emecé Editores.

- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ricci, C. (2020). Diálogo interdisciplinar Psicopedagogía, Didáctica, Pedagogía: Entorno a la interrelación modalidades diversas de aprendizajes, clases heterogéneas y educación como derecho. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 17(2), 1–18.
- Rodríguez, S. M. (2024). El juego como estrategia de alfabetización: orientación psicopedagógica en la práctica docente.
- Schlemenson, S. & Rego, M. V. (2023). *Subjetividad y escuela*. Paidós.
- Öfele, M. R. (2004). El juego en psicopedagogía. <http://instituto.ws/mro/>
- Öfele, M. R. (2013). Juego, humor y creatividad en el aula: ¿Es posible aprender en estas condiciones? *Novedades Educativas*, (272), 42–46.
- Öfele, M. R. (2014). *Juego, ternura y encuentro. Fundamentos en la primera infancia*. Espacios en Blanco. Revista de Educación, (24), 71–80.
- Peñalba, J. L., & Velázquez, A. G. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Editex.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Ariel
- Pozo, J. I. (2006). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Scheines, G. (2017). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Espíritu Guerrero Editor.
- Skliar, C. (2010). *Incluir las diferencias. Conferencias y ensayos sobre educación*. Paidós.

- Tirado Gallego, F. (2020). El juego como estrategia pedagógica en la educación primaria. *Revista Pedagogía y Saberes*, (52), 5–12.
- Tirado Gallego, M. I. (2020). Narraciones para la comprensión del juego humano. Ponencia presentada en *Primer Laboratorio de Crianza Amorosa + Juego*.
- UNICEF Comité Español. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF Comité Español.
- Villahoz, G. S. (2017). El niño y el juego: estudio de caso de los niños participantes en la juegoteca de la Fundación Abrir la Puerta.
- Visca, J. (2011). *Clínica psicopedagógica*. Paidós.
- Villahoz, G. S. (2017). El niño y el juego: estudio de caso de los niños participantes en la juegoteca de la Fundación Abrir la Puerta.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Graó.
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L. & Whitebread, D. (2017). *El aprendizaje a través del juego: un resumen de la evidencia (Reporte técnico)*. The LEGO Foundation.

7. ANEXOS

7.1. Instrumento de Recolección de Datos

1. ¿Cuántos años tenés?
2. ¿Qué estudios realizaste o estás realizando actualmente?
3. ¿Dónde trabajás y desde hace cuánto tiempo estás en esa institución?
4. ¿Cómo describirías tu experiencia de trabajo como psicopedagoga en la escuela?
5. ¿Qué significa para vos el juego en el ámbito escolar?
6. ¿En tu experiencia, de qué manera se utiliza el juego como recurso didáctico en la escuela?
7. ¿Qué experiencias concretas recordás donde el juego haya sido parte del proceso de enseñanza?
8. Desde tu mirada, ¿cómo influye el juego en el aprendizaje cognitivo de los niños y niñas?
9. ¿Qué cambios observás en lo emocional cuando los estudiantes participan en propuestas lúdicas?
10. ¿Qué aspectos sociales (como la cooperación o la convivencia) se ven favorecidos por el juego? ¿Podrías dar un ejemplo?
11. ¿Cómo planificas o pensás las estrategias didácticas que incluyen lo lúdico en tu práctica psicopedagógica o en la escuela?
12. ¿Qué elementos considerás importantes al momento de diseñar una estrategia didáctica lúdica?
13. ¿Qué tipo de estrategias didácticas te resultaron más efectivas para favorecer aprendizajes significativos?
14. ¿Cómo acompañás a los docentes en la implementación de estrategias didácticas con componente lúdico?
15. ¿Qué factores o condiciones facilitan la inclusión del juego en las prácticas escolares?
16. ¿Qué obstáculos o dificultades encontrás al momento de implementar o promover el juego como estrategia?

17. ¿Podrías compartir alguna situación en la que hayas querido usar el juego y no haya sido posible?
18. Desde tu rol, ¿qué aportes considerás que puede hacer la psicopedagogía en relación al juego en el nivel primario?
19. ¿Cómo acompañas a los docentes en la incorporación de estrategias lúdicas?
20. ¿Qué recomendaciones darías a otros psicopedagogos/as para potenciar el uso del juego en las escuelas?
21. ¿Hay algo más que quieras agregar sobre el tema del juego y el aprendizaje en la escuela?

7.2. Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “El juego como estrategia didáctica para favorecer aprendizajes significativos, en niños y niñas de nivel primario, desde una perspectiva psicopedagógica”, cuya responsables son Arreceygor, Rosario DNI 40.634.027 y Malpassi, Erika Victoria DNI 42.860.243.

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 explorar y describir, desde una mirada psicopedagógica, cómo el juego se utiliza como estrategia didáctica para promover aprendizajes significativos en niños y niñas del nivel primario.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: entrevistas.

La participación de este proyecto es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de 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 y DNI

Lugar y fecha:

CURRICULUM VITAE

Arreceygor, Rosario

Psicopedagoga

DATOS PERSONALES

- D.N.I.: 40.634.027
- Fecha de nacimiento: 26 de agosto de 1997.
- Lugar de nacimiento: San Miguel del Monte, Buenos Aires, Argentina.
- Correo electrónico: arreceygorr@gmail.com

FORMACIÓN ACADÉMICA

- UNIVERSITARIA: 2025 – 2026 - Universidad del Gran Rosario (UGR). Licenciatura en Psicopedagogía (Ciclo de Complementación Curricular).
- Terciaria: 2019 – 2022 - Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 66 - Psicopedagoga.
- COMPLEMENTARIA: Participación en cursos, jornadas y espacios de formación vinculados a la evaluación psicopedagógica, la inclusión educativa, la estimulación cognitiva, la promoción de la salud y el trabajo interdisciplinario.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- Psicopedagoga en consultorio particular (2025 - Actualidad)
- Coordinadora del Taller de Estimulación Cognitiva para adultos mayores (Actualidad)
- Coordinadora del Taller de Habilidades Sociales para niños (Actualidad)
- Administrativa en la Dirección de Mujeres, Género y Diversidad (2025 – Actualidad).

CURRICULUM VITAE

Erika Victoria Malpassi

Psicopedagoga

M.P. 14-6972

Información personal

- D.N.I.: 42.860.243
- Fecha de nacimiento: 11 de julio del 2000
- Lugar de nacimiento: Córdoba capital, Córdoba, Argentina
- Correo electrónico: erika.malpassi@gmail.com

Formación académica

- Universitaria: Licenciatura en Psicopedagogía (Ciclo de Complementación Curricular), Universidad Gran Rosario (2024–2026).
- Terciaria: Psicopedagogía, Instituto Católico Superior (2021–2024). Título obtenido: Psicopedagoga.

Formación complementaria

- Diplomatura Universitaria de Formación Continua en Neuropsicología Infantil, Universidad Nacional de Córdoba (marzo de 2026 – actualidad).
- Capacitación “Alfabetizar con intención”, Colegio Profesional de Psicopedagogos de Córdoba (2026).
- Curso de Lengua de Señas Argentina – Nivel 1, Rompiendo Silencios (2025).
- Capacitación “Rol del DAI y PPI como herramienta para la inclusión”, Colegio Profesional de Psicopedagogos de Córdoba Regional Villa María (2025).

Experiencia profesional

- Psicopedagoga en consultorio particular (2025–actualidad).
- Docente de Apoyo a la Inclusión (D.A.I.) en instituciones educativas públicas y privadas de nivel inicial y primario (2025–actualidad).
- Profesora Adscripta en la cátedra Prácticas Profesionalizantes III de la carrera de Psicopedagogía, Instituto Católico Superior (2025–actualidad).