



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA Ciclo de Complementación Curricular

**Título: “El juego como herramienta pedagógica para la
enseñanza de la escritura en niños de segundo grado del nivel
primario de las escuelas de CABA”**

Autoras:

Sosa Heinz, Celeste Macarena—Nº DNI 36025176

Ramos, Guadalupe Antonella – Nº DNI 44136349

Directora:

Lic. María Alejandra Martinelli

**Lugar:
Rosario**

Fecha de presentación

13/07/2026

Firma autoras

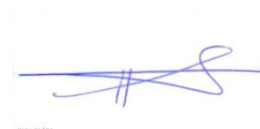
A blue ink signature, likely belonging to Celeste Macarena Sosa Heinz, is shown within a rectangular box. The signature is stylized and cursive.

A black ink signature, likely belonging to Guadalupe Antonella Ramos, is shown within a rectangular box. The signature is cursive and includes the name 'Antonella' clearly.

TÍTULO

EL JUEGO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN NIÑOS DE SEGUNDO GRADO DEL NIVEL PRIMARIO DE LAS ESCUELAS DE CABA

Autora: Sosa Heinz, Celeste Macarena Firma:



Autora: Ramos, Guadalupe Antonella Firma:



Tutora: Lic. Martinelli, María Alejandra Firma:



AGRADECIMIENTOS

Dedicamos este espacio a agradecer profundamente a todas las personas que nos acompañaron y alentaron a lo largo de este trayecto, brindándonos su apoyo en cada momento difícil para ayudarnos a no bajar los brazos.

A nuestras familias, por seguir de cerca nuestra formación profesional; a pesar de haber transitado etapas complejas y de mucho sacrificio, su sostén incondicional fue el motor para seguir adelante.

A nuestra profesora, Ma. Alejandra, por su paciencia, dedicación y amorosidad en cada encuentro de clase y en las instancias de supervisión.

Finalmente, a nuestros amigos, conocidos y compañeros de trabajo, quienes nos contuvieron y colaboraron activamente para que esta investigación siguiera su curso, y que hoy comparten con nosotras la felicidad de este logro alcanzado.

RESUMEN

La presente investigación se propone como principal objetivo explorar cómo los docentes utilizan el juego como herramienta pedagógica en la enseñanza de la escritura a niños de segundo grado del nivel primario en seis escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir de un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental y de tipo transversal, se recolectaron datos anónimos mediante entrevistas en profundidad a diez maestras del grado, analizando sus discursos bajo lineamientos interpretativos. Los resultados demuestran que el juego opera bajo una dualidad funcional: actúa como equilibrador emocional al reducir el temor al error y como dispositivo didáctico que promueve el descubrimiento estético del lenguaje. Asimismo, se constata que las parejas pedagógicas (programa Maestro más Maestro) potencian la alfabetización al flexibilizar agrupamientos y adaptar recursos como letras móviles. Las conclusiones posicionan al juego como garante de equidad educativa capaz de intervenir en la zona de desarrollo próximo, aunque se advierten limitaciones institucionales como la rigidez espacial, la fragmentación horaria y la escasez de materiales que los docentes sortean con creatividad. El aporte a la Psicopedagogía radica en la determinación del juego como mediador que fortalece las situaciones de escritura sosteniendo el desarrollo subjetivo del niño. Finalmente, se destaca el rol directivo para legitimar estas prácticas y se reconocen limitaciones metodológicas que abren paso a futuras investigaciones.

Palabras Clave: Juego como herramienta pedagógica - Alfabetización - Aulas heterogéneas - Trayectorias educativas - Estrategias lúdicas.

ÍNDICE	
1	Introducción 4
2	Marco teórico 9
2.1	El juego como herramienta pedagógica 9
2.2	La enseñanza de la escritura en el nivel primario..... 11
2.3	Propuestas lúdicas en la enseñanza de la escritura 14
2.3.1	Criterios de planificación de actividades lúdicas vinculadas a la escritura 16
2.4	Concepciones docentes sobre el juego y la enseñanza de la escritura 19
2.5	Condiciones institucionales para la implementación del juego en las propuestas de enseñanza 21
3	Metodología..... 24
3.1	Problema..... 24
3.2	Objetivos 24
3.3	Enfoque metodológico 24
3.4	Diseño y alcance 25
3.5	Participantes..... 26
3.6	Instrumento de recolección de datos 26
3.7	Procedimiento de recolección de datos 27
3.8	Análisis de datos..... 27
4	Resultados..... 30
4.1	Concepciones docentes sobre el juego..... 30
4.1.1	Diversidad de Trayectorias y Agrupamientos: La atención a las trayectorias reales a través del reagrupamiento. 30
4.1.2	El Juego como recurso vs. Acercamiento genuino..... 32
4.2	El juego como herramienta pedagógica: propuestas lúdicas en la enseñanza de la escritura 33
4.2.1	El ambiente alfabetizador como escenario lúdico y de seguridad .. 33
4.2.2	La gestión de la heterogeneidad: Grupos flexibles y andamiaje 34
4.3	El juego como herramienta pedagógica: criterios de planificación de las propuestas lúdicas vinculadas a la escritura 35

4.3.1	Implementación de propuestas lúdicas en la enseñanza de la escritura	35
4.3.2	Intencionalidad pedagógica del juego en la enseñanza de la escritura	36
4.4	El juego como herramienta pedagógica: la enseñanza de la escritura en el nivel primario.....	38
4.4.1	Diseño e Implementación de propuestas lúdicas en la enseñanza de la escritura	38
4.4.2	La Intencionalidad pedagógica del juego en las prácticas pedagógicas de escritura.....	39
4.4.3	El juego como mediador en el proceso de construcción de la escritura	40
4.4.4	Intervenciones docentes mediadas por el juego en la enseñanza de la escritura	41
4.5	Condiciones institucionales para la implementación del juego.....	42
4.5.1	La organización del tiempo y el espacio: La tensión lo instituido y lo lúdico	42
4.5.2	La cultura institucional y el rol de la conducción: entre lo formal y el acompañamiento real	43
5	Conclusiones.....	45
6	Referencias	49
7	Anexos	53
7.1	Instrumento de recolección de datos	53
7.2	Consentimiento informado de participación	55

1 Introducción

La escuela primaria actual se constituye como un escenario dinámico y heterogéneo donde se cruzan las trayectorias escolares reales de los alumnos y las demandas formales de los diseños curriculares tradicionales. En el primer ciclo, y centralmente en segundo grado, la adquisición de la alfabetización representa un hito crucial para el desarrollo cognitivo, dado que la escritura actúa como una herramienta inigualable para estructurar el pensamiento. Sin embargo, la persistencia de prácticas de enseñanza repetitivas y descontextualizadas genera tensiones pedagógicas que obturan el acceso al lenguaje escrito. Ante este panorama, se vuelve imperioso situar al juego no como un simple entretenimiento vaciado de contenidos, sino como una herramienta pedagógica intencionada capaz de mediar en los aprendizajes significativos de la escritura. Es precisamente en la intersección entre el potencial formativo del juego y la complejidad de la producción escrita donde se anuda la presente investigación, la cual se propone indagar de qué manera los docentes gestionan y significan estas propuestas lúdicas en las aulas de seis escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Los antecedentes empíricos se estructuran aquí bajo una lógica analítica que avanza desde las mediaciones lúdicas en entornos virtuales generales hasta la especificidad de los formatos de taller en el nivel primario. En primer término, se identifican indagaciones que analizan el impacto de lo lúdico en escenarios mediados por entornos virtuales entre los años 2020 y 2022 (Guamán Carranza et al., 2023), cuyos hallazgos documentan que las estrategias lúdicas dinamizan de forma positiva los procesos cognitivos, estimulando la motivación y el aprendizaje colaborativo. Asimismo, estudios desarrollados entre los años 2018 y 2022 (Callejas González et al., 2022) evaluaron la incorporación del juego focalizando en la alfabetización física; mediante pruebas de carácter motor, estas líneas evidenciaron mejoras en las habilidades motrices básicas en el primer ciclo. Por otra parte, la revisión de la literatura enfocada en las estrategias de enseñanza en las áreas básicas en primaria (Rodríguez, 2022) subraya la importancia de que el cuerpo docente documente y socialice sus secuencias didácticas exitosas, facilitando la replicabilidad de recursos lúdicos innovadores

que mitiguen la enseñanza tradicional rígida. Finalmente, estudios nacionales orientados bajo la perspectiva del aprendizaje situado y los formatos de taller lúdico dentro del aula escolar (Caldonazzo, 2014) han descripto cualitativamente las complejas dinámicas de negociación que emergen cuando los alumnos interactúan. Estos aportes demuestran que las estructuras lúdicas compartidas dinamizan estrategias cognitivas potentes y consolidan la apropiación interactiva de normativas intelectuales en las infancias.

A pesar de la riqueza conceptual de los antecedentes referidos, es posible delimitar con claridad el área de vacancia en la que se inscribe este estudio. Si bien la investigación educativa ha validado reiteradamente la eficacia del juego en el nivel inicial y su impacto genérico en variables afectivo-motrices de la escuela primaria, es escasa la producción científica que examine de qué manera el juego se articula específicamente con las hipótesis constructivistas de la escritura en el segundo grado del nivel primario, enmarcado además en las particulares realidades de las seis escuelas estatales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que se consideran en este trabajo. Adicionalmente, las investigaciones preexistentes suelen omitir las tensiones logísticas concretas que experimentan los maestros al intentar sostener un enfoque lúdico en un sistema jerárquico tradicional; por ende, indagar los criterios de planificación reales, las concepciones íntimas del docente frente al error y la incidencia de configuraciones institucionales contemporáneas (como las parejas pedagógicas de alfabetización) constituye un aporte original y vacante de la disciplina.

La detección de este vacío permite introducir el problema central de nuestra investigación. Al observar las dinámicas áulicas, se constata una marcada disociación entre los postulados teóricos que defienden al juego como un lenguaje fundamental de las infancias y las prácticas pedagógicas cotidianas de alfabetización inicial, las cuales tienden a burocratizar la escritura reduciéndola a una copia pasiva o a ejercicios formales desprovistos de intención comunicativa funcional. Los docentes se encuentran atrapados en la encrucijada de atender aulas signadas por la heterogeneidad de trayectorias formativas mientras responden a presiones institucionales que demandan una homogeneización en tiempos rígidos y fragmentados. Esta problemática plantea

interrogantes sustanciales sobre cómo se puede transformar el aula en un ambiente verdaderamente alfabetizador mediante el juego, y bajo qué criterios logísticos los educadores logran estructurar andamiajes lúdicos flexibles que acompañen las hipótesis singulares de producción de textos de los alumnos sin caer en una sobrecarga puramente evaluativa.

Desde una perspectiva psicopedagógica, la fundamentación de este estudio radica en la necesidad de repensar los procesos de aprendizaje escolar rescatando la dimensión subjetiva, vincular y emocional del sujeto que aprende. La Psicopedagogía, en tanto disciplina abocada a la comprensión y acompañamiento de las infancias y sus procesos de construcción de conocimientos, encuentra en el juego un objeto clínico y educativo paradigmático. El juego no representa una distracción superficial, sino que se erige como una experiencia vital de ilusión y creatividad que estimula la zona de desarrollo próximo, permitiendo al niño ensayar roles, asimilar reglas y manipular significados metalingüísticos sin la parálisis que genera el temor a equivocarse. Al elucidar el modo en que el enfoque lúdico interviene en la alfabetización de segundo grado, la Psicopedagogía aporta herramientas conceptuales y prácticas para repensar las estructuras rígidas de la escuela, reposicionando al juego como un auténtico garante de la equidad educativa capaz de diversificar la enseñanza dentro del aula heterogénea.

Con la finalidad de guiar el proceso indagatorio puesto en marcha, la pregunta que orienta este estudio es ¿Cómo utilizan los docentes el juego como herramienta pedagógica para la enseñanza de la escritura a niños de segundo grado del nivel primario en seis escuelas CABA? Se plantea como objetivo general explorar cómo los docentes utilizan el juego como herramienta pedagógica en la enseñanza de la escritura a niños de segundo grado del nivel primario en seis escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En consonancia con este propósito, se despliega una serie de objetivos específicos orientados a: identificar las estrategias lúdicas utilizadas por los docentes en la enseñanza de la escritura en segundo grado; indagar de qué manera las propuestas lúdicas contribuyen a la enseñanza de la escritura en este nivel; describir los criterios que utilizan los docentes para planificar actividades lúdicas

vinculadas con la escritura; y explorar las condiciones institucionales que inciden en la implementación del juego en las propuestas de enseñanza.

Para alcanzar los objetivos planteados, el desarrollo de la Tesina se estructura de manera orgánica en cuatro grandes apartados que se detallan de forma resumida a continuación. En primer lugar, el Marco Teórico se compone de una densa trama conceptual organizada a partir de categorías centrales: "El juego como herramienta pedagógica", donde se recuperan las perspectivas situadas que lo postulan como una práctica social y creativa; "La enseñanza de la escritura en el nivel primario", que problematiza la alfabetización desde un enfoque constructivista que valida las hipótesis activas de los niños; "Propuestas lúdicas en la enseñanza de la escritura", centrada en la articulación entre juegos lingüísticos y ambientes interactivos; "Criterios de planificación de propuestas lúdicas vinculadas a la escritura", que examina la toma de decisiones didácticas atendiendo a la diversidad de trayectorias; "Concepciones docentes sobre el juego y la escritura", que rastrea las representaciones que configuran las decisiones del educador; y, finalmente, "Condiciones institucionales para la implementación del juego", apartado donde se debaten los factores materiales, espaciales y temporales que cruzan la vida escolar ordinaria.

En segundo lugar, el Marco Metodológico asume un enfoque cualitativo y se inscribe bajo un diseño de alcance descriptivo, no experimental y de tipo transversal. Los participantes de la muestra estuvieron conformados por diez docentes de seis escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que se desempeñan de manera activa en instituciones de educación de gestión estatal del nivel primario en segundo grado. El procedimiento de recolección de información contempla el resguardo ético de los datos mediante consentimientos informados bajo la normativa de la Ley N° 25.326 de Habeas Data, implementando como instrumento principal la entrevista cualitativa semiestructurada, cuyos discursos se sometieron a lineamientos interpretativos de categorización y codificación.

Por último, las conclusiones de la tesina posicionan al juego como un componente central para alcanzar la equidad educativa, destacando el rol fundamental de los directivos para legitimar esta práctica y garantizar espacios

de reflexión pedagógica colectiva. Asimismo, el estudio reconoce con honestidad sus propias limitaciones metodológicas, referidas a las dificultades de horarios que tuvieron las investigadoras para realizar las entrevistas de manera conjunta. A partir de este obstáculo, se propone abrir futuras líneas de investigación psicopedagógica que complementen los testimonios de los docentes con observaciones cualitativas profundas directamente en las aulas.

2 Marco teórico

2.1 El juego como herramienta pedagógica

El juego constituye una de las actividades fundamentales en la infancia, no solo por su dimensión recreativa, sino también por su potencial formativo. En una primera instancia, es decir, durante los primeros años de vida el juego tiene una condición particular, es una acción conjunta que involucra al niño con el adulto en un vínculo corporal (Winnicott, 1971).

El juego es un fenómeno social que está presente en todas las manifestaciones culturales, el niño se enfrenta al conocimiento del mundo que se transmite y recrea entre generaciones y por lo tanto requiere de un aprendizaje social, ofrece la oportunidad para el desarrollo de las capacidades representativas: la creatividad, la imaginación ampliando la comprensión del mundo, a través del juego el niño asume, conoce y reconoce diferentes roles, asimila reglas, se relaciona con los otros. El juego desarrolla procesos del pensamiento, constituye uno de los lenguajes de la infancia y produce vida social y cultural, cumpliendo numerosas funciones y fomentando el sentido de pertenencia. A través del juego, se logran rescatar y potenciar las interacciones entre los innumerables procesos de los niños (Malaguzzi, 1985, p. 15).

Desde una perspectiva pedagógica, el juego permite a los niños crear vínculos con su entorno, construir conocimientos, desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales, y, al mismo tiempo, sentir gusto por el aprendizaje. En este sentido, el juego no debe entenderse como una actividad más dentro de la escuela, sino como una posibilidad de herramienta didáctica para potenciar procesos de enseñanza y aprendizaje que sean significativos (Sarlé, 2010).

Los enfoques clásicos de la psicología del desarrollo han designado al juego un rol central en la construcción subjetiva. Piaget (1961), por ejemplo, sostiene que el juego evoluciona junto con el desarrollo cognitivo: comienza como un juego de ejercicio, luego se transforma en juego simbólico y, finalmente, en juego con reglas. Desde otra perspectiva, Vygotsky (1978) subraya el carácter social y cultural del juego, al considerar que este permite al niño actuar dentro de una zona de desarrollo próximo, anticipando roles y comportamientos que aún no domina por completo. El autor hace hincapié en que el juego crea una situación imaginaria que promueve la internalización de normas y el uso del lenguaje como mediador del pensamiento.

Por su parte, Bruner (1997) destaca que el juego ofrece un contexto flexible y seguro donde los niños pueden explorar el lenguaje, los objetos y las relaciones sociales sin temor al error, esto favorece la creatividad y la exploración. En la misma línea, Sutton-Smith (2001) postula que el valor del juego reside en su capacidad para generar múltiples significados, sosteniendo que su riqueza radica en su ambigüedad y en su potencial para adaptarse a distintas situaciones educativas. El juego permite crear sentido, “es la forma más verdadera de vivir para el niño, ya que le permite estar en contacto con la realidad y al mismo tiempo, estar protegido en un mundo de ilusión y creatividad” (Winnicott, 1971, p. 39).

Desde planteos más actuales, autores como Sarlé (2010) consideran el juego como una práctica social situada, que adquiere significado en función de los contextos en los que se desarrolla. En su análisis de las prácticas docentes en la educación inicial, la autora destaca la necesidad de recuperar el carácter espontáneo del juego sin perder de vista su potencial didáctico. En este sentido, se presenta un desafío para los docentes: planificar situaciones lúdicas sin perder de vista la lógica propia del juego, articulando lo lúdico con los contenidos escolares.

Asimismo, Skliar (2005) propone pensar el juego como una forma de habitar la escuela desde la experiencia, la creatividad y la subjetividad, desafiando las estructuras rígidas del sistema educativo tradicional. Para el

autor, el juego permite que las infancias se expresen en su propia terminología, sin quedar completamente subordinadas al mandato de ser productivo a nivel escolar.

En el contexto latinoamericano, Kohan (2004) introduce una lectura filosófica del juego en la infancia, vinculándolo con la pregunta, la curiosidad y el pensamiento crítico. El autor manifiesta que jugar es una forma de filosofar, en tanto permite a los niños experimentar el mundo desde una lógica que escapa a los parámetros estrictamente racionales y utilitarios de la escuela moderna.

Estos enfoques presentados coinciden en atribuir al juego un papel importante en el desarrollo integral de los niños y niñas. Lejos de constituir una pérdida de tiempo o una simple actividad recreativa, el juego representa una oportunidad para aprender de manera significativa, especialmente cuando está integrado en las propuestas pedagógicas. Su inclusión en las prácticas escolares requiere, por lo tanto, de una mirada reflexiva por parte de los docentes, que considere tanto sus capacidades lúdicas como sus fortalezas educativas.

Para Freinet “no hay en el niño necesidad natural de juego; no hay sino necesidad del trabajo. El niño juega cuando el trabajo no ha logrado agotar toda su actividad” (Palacios, 1999, p.54).

2.2 La enseñanza de la escritura en el nivel primario

La enseñanza de la escritura en el nivel primario representa una de las bases fundamentales de la alfabetización, ya que permite a los estudiantes adquirir y sistematizar el sistema de escritura como herramienta de comunicación y expresión produciendo discursos y pensamientos donde demuestra la apropiación de este proceso complejo. En el segundo grado del nivel primario, los estudiantes transitan un momento clave para consolidar sus conocimientos sobre el sistema alfabético, la estructura de las palabras, del texto y las normas del lenguaje escrito. Este proceso requiere propuestas pedagógicas que reconozcan el nivel de desarrollo de los niños, su diversidad cultural y lingüística, y que proporcionen experiencias significativas para luego llevarlas a cabo en la producción escrita (Lerner, 2001). La escritura es un instrumento en el aprendizaje, “es la herramienta privilegiada, inigualable para organizar nuestros

conocimientos y conceptualarlos mejor” (Boyson-Bardies, 2007, p. 196). Escribir ayuda a pensar, consolidar conocimientos, razonar de forma crítica y posibilita el descubrimiento de:

Los puntos débiles que deben reforzarse, puntos fuertes que hay que explotar. El trabajo que vayas haciendo y el conocimiento que saques de él dará más fuerza a tu escritura, hará tus frases más precisas, tus razonamientos serán más potentes, mejorará su estructura (Miró, 2010, p. 11).

Desde las perspectivas constructivistas del aprendizaje, se entiende que la adquisición del sistema de escritura no es un proceso mecánico ni lineal, sino que se trata del protagonismo del niño en la construcción activa de saberes. Ferreiro y Teberosky (1979) fueron reconocidas por demostrar que los chicos desarrollan hipótesis sobre la lengua escrita incluso antes de la alfabetización formal que promueve la escuela. Para estas autoras, el niño no copia pasivamente el modelo adulto, sino que interpreta, experimenta y reconstruye los conocimientos a partir de sus propias representaciones mentales. Este punto de vista implica, para los docentes, la necesidad de detenerse en las producciones infantiles como manifestaciones de pensamiento y no como simples errores que deben corregir.

En este sentido, Kaufman y Rodríguez (2015) hacen hincapié en la importancia de generar situaciones didácticas que favorezcan y posibiliten el uso funcional del lenguaje escrito. Aportan que enseñar a escribir no se reduce a la enseñanza del trazo o la ortografía, sino que implica fomentar prácticas sociales de lectura y escritura donde el texto tenga un sentido para los infantes. De este modo, se valora el trabajo con distintos géneros discursivos, la escritura colaborativa, y el abordaje de la escritura como un proceso que parte de la planificación, abordando la textualización y realizando su revisión, más que como un producto final.

Es útil preguntarse a través de qué tipo de prácticas es introducido el niño a la lengua escrita, y cómo se presenta este objeto en el contexto escolar. Hay prácticas que llevan al niño a la convicción de que el conocimiento es algo que otros poseen, sin ser nunca partícipes en la construcción del conocimiento. Hay prácticas que llevan a que el sujeto (el niño en este caso) quede fuera del conocimiento como espectador pasivo o receptor mecánico, sin encontrar nunca respuestas a los por qué y a los para qué, esos que ni siquiera se atreven a formular en voz alta. (Ferreiro, 1997, p. 22)

La alfabetización inicial, principalmente en el primer ciclo del nivel primario, se enfrenta a desafíos vinculados con la heterogeneidad del grupo, las desigualdades sociales y culturales, y las condiciones donde emerge cada institución educativa. Nemirovsky (1999) advierte que en ocasiones la escuela mantiene una enseñanza que no tiene en cuenta las cuestiones mencionadas, sino que se basa en ejercicios repetitivos y sin tener contexto en las propuestas, esto puede limitar las posibilidades de los niños y las niñas de apropiarse del lenguaje escrito. La autora propone una didáctica centrada en el sujeto que aprende, que se basa en la reflexión metalingüística y la exploración activa del lenguaje.

Desde una perspectiva actual, López (2012) sostiene que la enseñanza de la escritura debe partir de un enfoque integral que involucre el cuerpo, la emoción, la oralidad y el juego como dimensiones clave. La autora respalda firmemente el valor de la expresión libre, la narración y el juego simbólico como puertas de entrada al mundo de la escritura, contrariamente a las prácticas escolares más inflexibles que fragmentan rígidamente el conocimiento y limitan la creatividad.

En esta línea, Furman (2017) plantea que es necesario comenzar a repensar las estrategias pedagógicas para formar escritores curiosos, es decir,

niños capaces de explorar, experimentar y disfrutar de escribir. Su propuesta se centra en generar preguntas auténticas, brindar modelos variados de escritura, y acompañar de forma personalizada guiando los procesos de producción de texto.

La enseñanza de la escritura en el segundo grado debe reconocer los saberes y experiencias previas de los alumnos, proponer situaciones significativas y contextualizadas de escritura, y promover espacios para la exploración creativa del lenguaje. Para ello, el juego puede ser un amplio recurso, ya que favorece la motivación, la creatividad y la apropiación activa de signos y reglas de la escritura.

2.3 Propuestas lúdicas en la enseñanza de la escritura

La relación entre juego y escritura en el contexto escolar establece una gran posibilidad para crear experiencias significativas de aprendizaje, especialmente en los primeros años de la escolaridad. El juego y la escritura pueden ser combinadas de manera creativa en propuestas didácticas donde se tengan en cuenta la imaginación, el deseo de comunicar y el placer por la lengua escrita (Bajour, 2014). Asimismo, Según Silva (2012) “El juego en el aula es un recurso indispensable para estimular la escritura, ya que permite la interacción y la experimentación con el texto” (p. 45). En esta misma línea

En el nivel primario, las actividades lúdicas están al servicio de la alfabetización y del aprendizaje, en todas las áreas. Se puede jugar con las palabras; letras construidas con el cuerpo, búsqueda del tesoro, crucigramas, colmos, adivinanzas, chistes, ahorcados, entre otros (González, 2025, p. 3).

Diversas investigaciones en el campo de la didáctica de la lengua han demostrado que los niños escriben mejor cuando se sienten motivados, cuando comprenden el propósito de sus producciones y cuando las propuestas se presentan desde lo emocional, lo lúdico y lo expresivo (Kaufman & Rodríguez, 2015; Nemirovsky, 1999). En este sentido, el juego actúa favoreciendo el interés

y habilita la disposición para producir textos, favoreciendo no solo la fluidez en la escritura, sino también el desarrollo de habilidades metalingüísticas, como la conciencia fonológica, la organización textual y el uso del vocabulario.

Schlemenson (2008) señala que

Entre las estrategias lúdicas más frecuentes en la enseñanza de la escritura se encuentran los juegos lingüísticos, por ejemplo, trabalenguas, adivinanzas, rimas, acrósticos y juegos de palabras; los juegos de roles o dramatizaciones, que invitan a los niños a adoptar personajes y escribir desde distintas voces; y las actividades que implican la creación conjunta de cuentos, historietas o cartas. Estas propuestas permiten que los estudiantes escriban con una intención comunicativa clara, en contextos que dan sentido a sus producciones (p. 20).

Por su parte, Bajour (2014) destaca el valor de la narración oral y del juego dramático como instancias previas o complementarias a la escritura de textos. Según la autora, al narrar o representar historias, los niños organizan ideas, estructuran tramas y exploran el lenguaje, lo que enriquece sus producciones escritas. Asimismo, propone fomentar un ambiente en el aula que combine la lectura literaria, la conversación, el juego simbólico y la escritura creativa.

Desde un punto de vista más complejo, Montes (1999) sostiene que los niños son escritores naturales cuando se les facilita un ambiente enriquecedor, sin presiones excesivas por la corrección. La autora defiende la importancia de recuperar la dimensión estética y poética del lenguaje desde edades tempranas, promoviendo actividades que convoquen al juego con el sonido, el ritmo y el sentido de las palabras.

Tobelem (1994), remarca que asociar el juego con el lenguaje no debe ser tomada solo como estrategia didáctica, sino que debe presentarse como una forma genuina de acercarse a la escritura, y esto debe llevarse a cabo como un acto de placer posibilitando la expresión y la comunicación. Con esta idea

promueve actividades como la reescritura, inversión de cuentos tradicionales y la importancia de las consignas como disparadores para la escritura de textos.

El enfoque lúdico también se vincula con la introducción de materiales didácticos que despierten la curiosidad y fomenten la participación de los niños. Es así que, se pueden utilizar dados narrativos, tarjetas con imágenes, sílabas o incluso letras, recursos digitales educativos, títeres, entre otros recursos, para armar actividades de escritura con dinámicas de juego. Duek (2014) plantea que los medios digitales pueden ser colaboradores poderosos si se los incorpora con un criterio y objetivo pedagógico, y no solo como elementos distractivos.

Por otro lado, Solé (2012) menciona que la enseñanza de la escritura debe mantener un equilibrio entre la dimensión expresiva y la funcional. Las propuestas lúdicas, en tanto den lugar a la exploración libre del lenguaje, deben estar acompañadas por una intervención docente (guía) que favorezca la toma de conciencia sobre los aspectos formales de la escritura, sin que eso produzca una sobrecarga evaluativa o restrictiva.

Es decir que, el uso de propuestas lúdicas en la enseñanza de la escritura en segundo grado contribuye a que los niños desarrollen no solo habilidades técnicas, sino también una actitud positiva hacia la escritura. Estas estrategias, bien planificadas e intencionadas, permiten que el aula se transforme en un espacio creativo, donde escribir sea una actividad placentera, significativa y compartida.

2.3.1 Criterios de planificación de actividades lúdicas vinculadas a la escritura

La planificación didáctica es una de las tareas fundamentales en la trayectoria docente que constituye una dimensión central para el rol, ya que organiza y orienta las propuestas e intervenciones pedagógicas. En el caso de las actividades relacionadas a lo lúdico en lo que respecta a la enseñanza de la escritura, la planificación adquiere una complejidad particular: requiere articular la intencionalidad pedagógica con el respeto por la lógica del juego, favoreciendo experiencias que sean a la vez creativas, significativas y formadoras (Corea, 2013).

Díaz Barriga (2015), destaca la necesidad de que los docentes desarrollen un estilo didáctico propio, capaz de adaptarse a las diversas situaciones de aprendizaje y a las necesidades específicas de cada estudiante.

Desde la perspectiva didáctica contemporánea, planificar no implica seguir un guion rígido, sino tomar decisiones respetando la diversidad en función del grupo de estudiantes, los contenidos que se deben trabajar en cada una de las áreas, el contexto donde está inmersa la institución y los recursos disponibles (Terigi, 2009). Siendo así que, la inclusión del juego en propuestas de escritura exige una reflexión específica sobre cuál es el sentido, cómo se incluyen para lograr el aprendizaje y de qué forma se van a generar los vínculos con los contenidos curriculares.

Para que los alumnos progresen en la calidad de los textos que escriben, es necesario garantizar condiciones didácticas adecuadas. Entre otras leer mucho en relación con aquello que se va a escribir, participar en situaciones de escritura colectiva y escritura por sí mismos de manera individual o en pequeños grupos, producir textos que tengan propósitos claros y destinatarios variados; apela a la escritura para registrar información y producir escrituras intermedias (Aren et al. 2019, p. 42).

Corea (2013) plantea que la planificación de actividades lúdicas debe considerar tres dimensiones fundamentales: el contenido (qué se quiere enseñar), la mediación (cómo se lo va a enseñar) y el modo de implicación del niño (desde qué lugar se lo invita a participar). Esta última dimensión resulta especialmente importante en las propuestas lúdicas, donde se busca que los alumnos se involucren desde el deseo, la creatividad y el interés.

En cuanto a la escritura, al proyectar, el docente se anticipa en sus planificaciones creando situaciones que habiliten a los niños la posibilidad de producir textos con sentido, enmarcados en escenarios de juego o actividades simbólicas que movilizan y activan la imaginación y creatividad. De acuerdo con

las autoras Kaufman y Rodríguez (2015), la enseñanza de la escritura debe permitir a los niños la adquisición del lenguaje escrito en situaciones reales o simuladas de comunicación, lo cual puede lograrse, por ejemplo, mediante juegos de roles, creación de cuentos colectivos, intercambio de cartas o escritura de instrucciones para juegos.

Planificar actividades lúdicas asociadas a la escritura implica crear propuestas que convoquen a la exploración del lenguaje de forma creativa y significativa con un rol activo del docente con ejercicios relacionados a la dramatización, escritura creativa, juegos de palabras, escrituras colectivas donde se dé la posibilidad de experimentar sin miedo al error (Furman, 2021).

Terigi (2009) advierte sobre la necesidad de atender a la diversidad de trayectorias escolares al momento de planificar. En un mismo grupo conviven niños con diferentes niveles de dominio de la escritura, por lo que las actividades deben estar diseñadas con distintos niveles de acompañamiento, permitiendo la participación activa de todos. Las propuestas lúdicas, se deben caracterizar por su flexibilidad, pueden constituirse en un recurso interesante para la diferenciación pedagógica, siempre que se planifiquen con intención y no como actividades secundarias.

Gvirtz y Palamidessi (1998) plantean que la planificación es también una herramienta de resistencia docente, en tanto permite anticipar, revisar y sostener prácticas que promuevan el derecho a aprender. Para estas autoras, la planificación no debe ser vista como una instancia burocrática, sino como un espacio donde se llame a la reflexión sobre lo que verdaderamente se quiere enseñar y sobre cómo hacerlo posible en contextos reales.

Asimismo, autores como Dussel (2008) y Nicastro (2016) subrayan que toda planificación está transversalizada por las condiciones materiales, simbólicas y de organización de las escuelas. Entonces, la configuración de propuestas lúdicas para enseñar a escribir no puede desligarse de factores temporales (como tener un tiempo muy acotado para su desarrollo), la distribución de espacios, el acompañamiento institucional y la disponibilidad de recursos (materiales y humanos).

Nemirovsky (1999) considera que el tipo de texto es un eje organizador de las situaciones didácticas. Menciona que la distinción establecida entre las propiedades del tipo de texto y las propiedades del sistema de escritura contribuye a conceptualizar de manera autónoma los aspectos que forman el texto en cuanto tal, y los que se refieren específicamente a los elementos gráficos que se utilizan al escribir y a las normas de uso de dichos elementos.

2.4 Concepciones docentes sobre el juego y la enseñanza de la escritura

Las concepciones que los docentes sustentan sobre el juego y el lugar que ocupan en el aprendizaje influyen en las decisiones que toman en cuanto a lo pedagógico y en la forma en que constituyen y emplean las propuestas didácticas. Estas representaciones no son neutrales ni exclusivamente individuales; se construyen en el marco de trayectorias formativas, experiencias profesionales, regulaciones institucionales y discursos sociales sobre la infancia y la enseñanza (Southwell, 2014).

En relación con el juego, existen diferentes concepciones y, en muchos casos, opuestas. Algunos profesores lo asocian con una pérdida de tiempo, como una actividad que favorece la distracción o con propuestas que no son tomadas como académicas; en contraposición otros lo reconocen como un recurso de importante valor para mediar contenidos curriculares y promover aprendizajes significativos. En este sentido, Sarlé (2010) advierte que en ocasiones el juego es asumido en la escuela solo si tiene fines pedagógicos claramente definidos, lo que puede limitar su capacidad como experiencia significativa, complementaria, creativa y exploratoria.

Acerca de la escritura, también se observan distintas formas de comprender qué significa enseñar a escribir. Mientras algunas perspectivas enfatizan la corrección formal, la caligrafía o el cumplimiento de consignas, otras conciben la escritura como una práctica social situada, que requiere que el docente acompañe y construya en un contexto significativo para su desarrollo (Kaufman & Rodríguez, 2015).

Las concepciones docentes sobre la relación entre juego y escritura se materializan en sus prácticas concretas. Las investigaciones más recientes

muestran que muchos maestros y maestras reconocen el valor del juego para motivar la escritura, pero tienen algunos obstáculos para mantenerlo integrado en sus prácticas (Alliaud, 2019). Constantemente, esta dificultad se debe a la presión por cumplir con ciertos estándares de evaluación o al mandato de enseñar contenidos, lo que genera tensiones entre lo lúdico y lo escolar (Nicastro, 2016).

Alliaud (2007) sostiene que la enseñanza no es simplemente la aplicación de técnicas, sino una práctica situada, atravesada por emociones, saberes previos, ideologías y condiciones institucionales. Desde esta óptica, las concepciones docentes sobre el juego y la escritura no pueden pensarse por fuera del contexto en el que se desarrollan, y que no estén ligadas a sus historias profesionales. La autora destaca, además, que muchos docentes recurren al juego como recurso, aunque no siempre logren sistematizarlo como estrategia pedagógica.

Así mismo, Terigi (2009) plantea que es necesario analizar cómo estas representaciones se articulan con las prácticas reales en el aula. La autora introduce el concepto de continuidad y ruptura entre lo teórico en cuanto a lo pedagógico y las acciones concretas, señalando que muchas veces los docentes dicen valorar el juego, pero lo desplazan de la planificación por falta de tiempo, recursos o acompañamiento institucional.

Por otra parte, autores como Meirieu (2007) destacan que enseñar implica la toma de decisiones éticas y políticas, que incluyen elegir cómo y desde dónde construir el vínculo pedagógico. Desde esta mirada, incorporar el juego en la enseñanza de la escritura no solo es una decisión metodológica, sino también una postura frente al conocimiento, la infancia y el sentido de la escuela.

Por otra parte, Gil & Prieto (2019) afirman “A partir de concebir la edad infantil del ser humano como una etapa donde la personalidad es distinta de la de la persona adulta, el juego se proyecta como el método más apropiado para poder aprender” (p. 106). Este fragmento resulta categórico al afirmar que el juego es un método pertinente de enseñanza al momento de comprender cómo aprenden los niños en sus primeros años de escuela.

Las concepciones docentes sobre el juego y la escritura son un elemento clave para comprender los diseños y la implementación de las propuestas didácticas. Este análisis permite visibilizar las representaciones de modo que se ponen en juego las tensiones, obstáculos y posibilidades que enfrentan los profesores al intentar complementar lo lúdico con el proceso de alfabetización.

2.5 Condiciones institucionales para la implementación del juego en las propuestas de enseñanza

Incluir el juego como herramienta pedagógica en la enseñanza de la escritura no depende solamente de las decisiones individuales de los docentes, sino también de una estructura más amplia que correspondan a las condiciones institucionales que habilitan o restringen su implementación. Estas condiciones incluyen factores organizativos, materiales, culturales y políticos que influyen en la vida escolar cotidiana y en las prácticas de enseñanza (Diker & Terigi, 1997).

Entre las dimensiones más relevantes se encuentran la organización del tiempo y el espacio escolar, la disponibilidad de recursos materiales, el clima institucional, la cultura pedagógica de la escuela y los lineamientos curriculares vigentes. Tal como señala Dussel (2008), la escuela no es un espacio neutro, posee una historia, normas, rutinas y discursos que configuran un marco específico para la acción docente.

Los objetos, los seres humanos y los saberes se hacen co-presentes en locaciones particulares que organizan sus contactos; esa co-presencia puede pensarse como el encuentro de trayectorias (de objetos, de humanos, de ideas) que siempre están inconclusas, indefinidas. En esta línea, el espacio no es considerado como el telón de fondo, como invariante sobre el que se sobreimprimen ideas y personas, sino que refiere a la existencia simultánea de condiciones múltiples en movimiento; es más un espacio-tiempo y una escena (el momento en que las cosas

pueden ser de otra manera) que un dispositivo fijo que define de antemano lo que se puede pensar y sentir. (Dussel, 1999. p.70)

Por lo tanto, proponer actividades lúdicas implica, muchas veces, negociar con esas estructuras.

El tiempo escolar, por ejemplo, suele estar fragmentado en horarios inflexibles que dificultan la continuidad de las propuestas lúdicas o que no contemplan momentos dedicados al juego como parte del currículum. De manera similar, los espacios suelen estar pensados para la enseñanza formal, con distribución de bancos en filas, lo que puede obstaculizar las condiciones en las dinámicas de juego o trabajo colaborativo (Southwell, 2014).

Otra dimensión clave es cómo está constituida la cultura institucional respecto del juego. En muchas escuelas primarias, especialmente en los grados de segundo ciclo, prevalece la idea de que el juego ya no corresponde o que es propio del nivel inicial o de primer ciclo, lo que contribuye a su desvalorización como estrategia de enseñanza (Nicastro, 2016). Estas representaciones pertenecientes a cada institución pueden desanimar a los docentes que quieren ser innovadores en sus propuestas lúdicas, especialmente si no cuentan con respaldo del equipo directivo o de colegas para poder llevarlas a cabo.

Asimismo, las políticas educativas y los lineamientos curriculares desempeñan un rol importante. Si bien los marcos curriculares actuales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires promueven enfoques integrales, creativos e inclusivos de la enseñanza, su implementación efectiva depende en gran medida de las condiciones materiales y simbólicas que se generen en cada institución (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2018). En este contexto, los docentes deben luchar con presiones externas como los tiempos establecidos de los diseños curriculares, los operativos de evaluación estandarizada y las exigencias administrativas, que muchas veces entran en tensión con una práctica pedagógica basada en lo lúdico y lo creativo.

En contraposición, existen escuelas que logran generar proyectos institucionales que valoran el juego como parte del aprendizaje y no solo admitido

en los recreos, incorporándolo de manera transversal a otros proyectos. Estas experiencias suelen darse gracias al acompañamiento de los equipos de conducción que promueven la autonomía docente, espacios de formación mediante capacitaciones, trabajo colaborativo y revisión conjunta de las prácticas (Alliaud, 2019).

Se debe considerar que las condiciones institucionales no son inmodificables. Si bien condicionan las prácticas, también pueden ser objeto de transformación mediante la reflexión colectiva, la convocatoria de los docentes al momento de la toma de decisiones y la construcción de acuerdos pedagógicos compartidos. Como señala Tiramonti (2004), pensar la escuela como una institución en disputa implica abrir la posibilidad de intervenir en sus modos de organización, en lugar de reproducirlos de forma acrítica.

El docente, según Quintanilla (2021), desempeña un papel esencial como diseñador de actividades lúdicas que integran los contenidos curriculares de manera significativa, promueve la reflexión y el pensamiento metacognitivo, guiando a los estudiantes para que evalúen y autorregulen su propio aprendizaje durante las actividades lúdicas.

Para Marín (2018), el juego permite abordar contenidos curriculares de manera más atractiva y significativa, lo que aumenta el interés de los estudiantes y facilita su comprensión y retención de la información.

Todo lo expuesto nos da la pauta de que el juego, como herramienta pedagógica en la enseñanza de la escritura, está atravesado por el contexto institucional. En este sentido, "las instituciones deben generar espacios que permitan integrar el juego en las propuestas curriculares, facilitando la formación continua de los docentes para abordar el juego desde una perspectiva pedagógica" (Silva, 2012, p.78). Del análisis y la reflexión de esas condiciones podremos comprender y crear posibilidades de aprendizaje que articulen el juego con los contenidos escolares.

3 Metodología

3.1 Problema

¿Cómo utilizan los docentes el juego como herramienta pedagógica para la enseñanza de la escritura a niños de segundo grado del nivel primario en seis escuelas CABA?

3.2 Objetivos

Objetivo general:

Explorar cómo los docentes utilizan el juego como herramienta pedagógica en la enseñanza de la escritura a niños de segundo grado del nivel primario en seis escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

Objetivos específicos:

- Identificar las concepciones de los docentes sobre la relación entre juego y la enseñanza de la escritura.
- Identificar las estrategias lúdicas utilizadas por los docentes en la enseñanza de la escritura en segundo grado.
- Indagar cómo contribuyen las propuestas lúdicas a la enseñanza de la escritura en segundo grado en escuelas de CABA.
- Describir los criterios que utilizan los docentes para planificar las actividades lúdicas vinculadas a la escritura.
- Explorar las condiciones institucionales que inciden en la implementación del juego en las propuestas de enseñanza.

3.3 Enfoque metodológico

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, en tanto se propuso comprender y analizar en profundidad las prácticas docentes vinculadas al uso del juego como herramienta pedagógica para la enseñanza de la escritura en niños de segundo grado. Esta perspectiva permitió atender a la subjetividad de los actores y a la complejidad del contexto escolar, reconociendo que los fenómenos educativos no pueden ser reducidos a variables cuantificables, sino que requieren ser interpretados desde la voz de sus

protagonistas. Tal como explicaron Hernández Sampieri, et al. (2006), el enfoque cualitativo busca reconstruir significados en contextos reales, explorando las experiencias y discursos de quienes participan del fenómeno.

Los enfoques posibles dentro de la investigación psicopedagógica, con énfasis en los estudios descriptivos, propone que el campo se enriquece desde perspectivas cualitativas y destaca la importancia de los relatos y entrevistas como fuentes válidas para conocer prácticas institucionales, concepciones docentes y procesos de aprendizaje (Bertoldi, et al. 2018).

3.4 Diseño y alcance

En este sentido, el estudio se inscribió dentro de un diseño no experimental, ya que no se manipuló ninguna variable, ni se intervinieron los contextos escolares. Según Marradi, et al. (2007), el investigador en este tipo de estudios asume una actitud no interventora, adoptando una posición de observador y analista del mundo social tal como se presenta. Esto fue especialmente pertinente al tratarse de prácticas docentes en curso, que se pretenden analizar en su forma natural, sin introducir alteraciones. En la misma línea, Hernández Sampieri, et al. (2006/2014), describe al diseño no experimental como la observación de un fenómeno tal como ocurre en su contexto natural.

El alcance de la investigación fue descriptivo, ya que se buscó identificar, explorar y caracterizar las estrategias lúdicas utilizadas por los docentes, sus concepciones, criterios de planificación y las condiciones institucionales que inciden en la implementación del juego como herramienta didáctica. Siguiendo a Buendía, et al. (1998), los estudios descriptivos en el campo psicopedagógico permiten registrar en detalle prácticas educativas, generando conocimiento situado que puede fundamentar futuras investigaciones o intervenciones pedagógicas.

Asimismo, el diseño fue transversal, dado que los datos fueron recolectados en un único momento del tiempo, sin realizar seguimiento longitudinal. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2006), los estudios

transversales permiten obtener una fotografía del fenómeno en un período determinado, siendo apropiados cuando se pretende acceder a un diagnóstico o comprensión inicial.

3.5 Participantes

La investigación se desarrolló con la participación de diez docentes que se desempeñaban en segundo grado de nivel primario en seis escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Si bien la mayoría posee el título de "Profesorado de Educación Primaria", han complementado su formación con estudios de posgrado y diplomaturas en áreas de educación y salud, destacándose la psicopedagogía. La selección de los participantes se realizó a través de un muestreo intencional, lo cual, según Buendía et al. (1998), es característico de los estudios cualitativos, donde la muestra no busca ser representativa desde un punto de vista estadístico, sino relevante y significativa en relación con los objetivos de la investigación.

Se procuró que los docentes participantes tuvieran experiencia en el nivel y estuvieran involucrados en prácticas que incluyeran el uso del juego como parte de sus estrategias didácticas. Esto permitió obtener una diversidad de perspectivas dentro del mismo contexto educativo.

Hernández Sampieri, et al. (2006) explican que en el diseño de investigación se deben definir las muestras o unidades de análisis, los criterios de selección y que todo esto permite describir el fenómeno en el contexto estudiado. Marradi et al. (2007) añaden que la selección en investigaciones cualitativas puede involucrar actores, eventos, comportamientos, momentos determinados.

3.6 Instrumento de recolección de datos

Para la obtención de la información se utilizó una entrevista semiestructurada, seleccionada por su capacidad para equilibrar estructura y flexibilidad. Tal como lo planteó Rodríguez Sabiote (2003), este tipo de entrevista permite guiar la conversación mediante un conjunto de preguntas previamente

elaboradas, pero también brinda la posibilidad de profundizar en los aspectos que emergen espontáneamente durante el diálogo. A su vez, Moreno Rodríguez (2017) señala que la selección de datos y participantes debe permitir la construcción de categorías que sean pertinentes, coherentes y válidas empíricamente.

Este instrumento resultó pertinente para explorar no sólo las prácticas concretas de los docentes, sino también sus creencias, criterios, condiciones de trabajo y valoraciones sobre el juego como herramienta en la enseñanza de la escritura. La entrevista se organizó en torno a ejes temáticos (modelo disponible en Anexo) coherentes con los objetivos específicos del estudio, permitiendo una recolección sistemática y rica en contenido cualitativo.

3.7 Procedimiento de recolección de datos

La recolección de datos se realizó en formato presencial y virtual (a través de Google Meet), en función de la disponibilidad y elección de cada docente. A cada participante se le entregó y explicó un consentimiento informado (modelo disponible en Anexo), en el que se detallaron los fines de la investigación, las condiciones de participación, la confidencialidad de los datos, y la posibilidad de desistir en cualquier momento sin consecuencias. Este procedimiento se alineó con las pautas éticas indicadas por Buendía, et al. (1998), quienes destacan la importancia de garantizar el respeto por los derechos de los participantes y la transparencia en la relación investigador-entrevistado.

Las entrevistas fueron grabadas (con autorización previa) y luego transcritas para su posterior análisis. Se mantuvieron estrictos criterios de anonimato, y los nombres propios fueron reemplazados por códigos para preservar la identidad de los docentes.

3.8 Análisis de datos

El proceso de análisis fue de tipo interpretativo, procurando construir significados a partir de las expresiones de los docentes. Para esto, se articularon los datos con el marco teórico, respetando la lógica de los estudios cualitativos, que no buscan generalizar, sino comprender en profundidad las experiencias de

los participantes (Hernández Sampieri et al., 2006). En este sentido, las mismas se garantizan mediante la triangulación de datos y la observación constante de las categorías emergentes, tratando que las interpretaciones mantuvieran coherencia con la realidad observada.

De acuerdo con Yin (1994), la investigación empírica busca comprender los fenómenos en su contexto real, sobre todo cuando no se pueden distinguir claramente los límites entre ambos. Mediante el análisis de datos se crearon las categorías y subcategorías. Esta construcción deviene de los datos empíricos y el marco teórico como así también los antecedentes. A continuación, se presenta el siguiente cuadro:

Categorías	Subcategorías
Concepciones docentes sobre el juego y la escritura	-Diversidad de trayectorias y agrupamientos: atención a las trayectorias reales mediante los reagrupamientos. -El juego como recurso vs. El acercamiento genuino.
El juego como herramienta pedagógica: propuestas lúdicas en la enseñanza de la escritura.	-El ambiente alfabetizador como escenario lúdico y de seguridad. -La gestión de la heterogeneidad: Grupos flexibles y andamiaje.
El juego como herramienta pedagógica: criterios de planificación de las propuestas lúdicas vinculadas a la escritura	-Diseño e Implementación de propuestas lúdicas en la enseñanza de la escritura. -La Intencionalidad pedagógica del juego en las prácticas pedagógicas de escritura.
El juego como herramienta pedagógica: la enseñanza de la escritura en el nivel primario.	- Diseño e implementación de propuestas lúdicas en la enseñanza de la escritura.

	-La intencionalidad pedagógica del juego en las prácticas pedagógicas de escritura. -El juego como mediador en el proceso de construcción de la escritura. -Intervenciones docentes mediadas por el juego en la enseñanza de la escritura.
Condiciones institucionales para la implementación del juego	-La organización del tiempo y el espacio: La tensión entre lo instituido y lo lúdico. -La cultura institucional y el rol de la conducción: entre lo formal y el acompañamiento real.

4 Resultados

En función de los objetivos planteados para esta tesina, el análisis de los datos permitió arribar a las siguientes hipótesis interpretativas.

Estos resultados ponen de relieve conceptos críticos del escenario educativo actual: las trayectorias escolares, atendiendo a las diversas modalidades de aprendizaje; la multiplicidad de propuestas pedagógicas y el despliegue de estrategias específicas para la enseñanza de la escritura en segundo grado. Asimismo, la concepción subjetiva que cada educador posee sobre lo lúdico permite trazar un panorama sobre su implementación práctica: define el momento, el espacio y el modo de ejecución, así como la gestión de los recursos materiales y humanos con los que cuenta para concretar sus propuestas lúdicas.

4.1 Concepciones docentes sobre el juego

4.1.1 Diversidad de Trayectorias y Agrupamientos: La atención a las trayectorias reales a través del reagrupamiento.

La diversidad de niveles de conceptualización en el aula de segundo grado de seis escuelas de CABA se presenta como uno de los desafíos centrales para los docentes entrevistados. Esta realidad dialoga directamente con los planteos de Terigi (2009), quien advierte sobre la necesidad de reconocer las trayectorias escolares reales frente a las teóricas. En las entrevistas, esta brecha se manifiesta en la coexistencia de niños que, *"no saben escribir su nombre junto a otros con niveles equivalentes a un quinto grado"* (Entrevistada 10). *"[...] se establecen grupos flexibles donde se puede ver, analizando el grupo total, las distintas capacidades [...] trabajar desde allí en grupos focalizados"* (Entrevistada 9). *"A veces junto todos los que están un poco menos avanzados por un lado y los más avanzados por otro"* (Entrevistada 7).

Ante esta heterogeneidad, el reagrupamiento surge como la estrategia de planificación que intenta operacionalizar la flexibilidad que propone Terigi (2009).

Los docentes describen dos modalidades de intervención que se vinculan con el marco teórico.

Una de las modalidades es el andamiaje institucional, visible en el Programa Socioeducativo “Maestro más Maestro”, actúa como un soporte material necesario para que la planificación no sea un guion rígido (Díaz Barriga, 2015), sino una respuesta situada.

Al respecto, las docentes entrevistadas refieren:

“En segundo grado contamos con el programa Maestro más Maestro donde un docente trabaja con otro dentro de la propuesta de ese programa socioeducativo de alfabetización para que los alumnos lleguen en óptimas condiciones a tercer grado” (Entrevistada 9),

“Con el maestro de programa puedes planificar las clases teniendo en cuenta esa diversidad, no se arma la misma propuesta para todos los alumnos” (Entrevistada 5)

“Trabajé mucho con el programa Maestro más Maestro que colabora más que nada con los chicos que están en el nivel uno” (Entrevistada 10)

Dicho Programa habilitaría el trabajo en grupos focalizados y permitiría que la propuesta lúdica se ajuste a la zona de desarrollo de cada subgrupo, garantizando las "condiciones didácticas adecuadas" que sugieren Aren et al. (2019).

La otra modalidad, alude a la tensión entre la homogeneidad y diversidad, como un hallazgo relevante en el cruce empírico-teórico.

Mientras Corea (2013) habla de la importancia de la implicación del niño, los docentes de la muestra presentan una tensión ética sobre cómo agruparlos. Por un lado, se recurren a los grupos flexibles por niveles de alfabetización:

“Se tendría que pasar el trabajo docente en reagrupar los chicos por capacidades [...]” (Entrevistada 5)

“Se establecen grupos para focalizar en las dificultades que presentan los chicos [...] permite trabajar de forma personalizada” (Entrevistada 9)

“Los chicos están divididos en tres niveles, en tres filas. Te ayuda sobre todo con los que no están alfabetizados” (Entrevistada 10)

Por otro lado, voces como: *“yo no realizo reagrupamientos porque siento que es etiquetar a las personas [...] trato de que sea una mezcla”* (Entrevistado 6), ofrecen una resistencia pedagógica afín a los conceptos de Gvirtz y Palamidessi (1998), al rechazar el etiquetamiento y proponer una mezcla de niveles donde el juego funcione como un espacio de tutoría entre pares.

Esta subcategoría visibiliza que el juego no es una actividad secundaria, sino el dispositivo que permite que la diferenciación pedagógica (Terigi, 2009) se concrete en el cotidiano escolar, tal como lo afirman las participantes:

“Uso letras móviles o la caja de alfabetización” (Entrevistada 9)

“El juego favorece el aprendizaje [...], hacemos lotería de palabra - imagen” (Entrevistada 6)

“Luego de leer un cuento de lobos armamos se arma las partes de su cuerpo con los nombres” (Entrevistada 5)

“Jugamos al tuti fruti en el pizarrón entre todos” (Entrevistada 6)

Estos enunciados permiten transformar la diversidad de niveles en una oportunidad de intercambio en lugar de un obstáculo insalvable.

4.1.2 El Juego como recurso vs. Acercamiento genuino

Este eje de análisis aborda la tensión entre el uso instrumental del juego y su integración como una forma auténtica de habitar la lengua escrita. Mientras desde el marco teórico nos apoyamos en Tobelem (1994), quien sugiere que el juego debe ser un acto de placer y una forma genuina de acercarse a la escritura, las voces de las entrevistadas revelan diversos matices sobre cómo esta idea se traduce en el aula.

El juego en el aula de segundo grado se manifiesta bajo una dualidad funcional: como una herramienta de captura instrumental y como un estado genuino de placer. Por un lado, los docentes lo utilizan para sustanciar el aprendizaje y asegurar un equilibrio funcional donde el niño es *“captado por el juego de sus intenciones”* (Entrevistado 2), logrando que la predisposición del alumno permita *“participar sin tener que exponerse de una forma en la que otros los tengan que mirar”* (Entrevistado 9). Esta visión del juego como estrategia de motivación e interacción coincide con los hallazgos de Guamán Carranza et al.

(2023) y Torres-Toukoumidis et al. (2018), quienes subrayan el impacto positivo de lo lúdico en el desarrollo de habilidades cognitivas. Sin embargo, los testimonios también resuenan con la postura de Montes (1999) al entender el juego como una condición de posibilidad estética, donde el contenido se descubre tras la experiencia: *"ahí se dan cuenta ellos, cuando vos les retomás, les recordás ese momento y se quedan asombrados"* (Entrevistado 6).

No obstante, esta práctica requiere de una rigurosa intencionalidad pedagógica para no caer en el jugar por jugar, tal como advierten Corea (2013) y los antecedentes de Arrúe y Elichiry (2014) sobre la importancia del aprendizaje situado. El docente no busca una actividad vacía, sino una que esté *"vinculada como más a un interés del grupo... y no por el juego en sí"* (Entrevistado 8), permitiendo *"concretar lo que están haciendo detrás del juego"* (Entrevistado 5). Esta necesidad de sistematizar las prácticas se vincula con el estudio de Martínez y Sáez (2019) sobre las estrategias de enseñanza, y con la propuesta de Callejas González et al. (2018) sobre la alfabetización integral, reforzando que el juego es un escenario donde la técnica y el placer convergen sin anularse, transformando la "tarea" en una experiencia de construcción significativa.

4.2 El juego como herramienta pedagógica: propuestas lúdicas en la enseñanza de la escritura

4.2.1 El ambiente alfabetizador como escenario lúdico y de seguridad

El aula no es percibida como un espacio estático, sino como una herramienta didáctica. Los docentes utilizan el ambiente alfabetizador (carteles, calendarios, agendas de nombres) para proponer desafíos cotidianos. Al respecto expresan *"pasar lista [...], ver cuántos faltaron, anotar los nombres y ordenarlos"* (Entrevistada 6) como un juego donde los niños deben buscar el nombre de un compañero, *"[...] trabajas con el calendario"* (Entrevistada 5), *"[...] muchas veces se utiliza como apoyo a otras escrituras"* (Entrevistada 6), *"es un apoyo visual que genera la construcción del conocimiento"* (Entrevistada 7). Estos enunciados posibilitarían cómo transforman un acto administrativo en una situación de lectura con sentido. En este sentido, todos los docentes entrevistados coinciden en la utilización del ambiente alfabetizador como una herramienta valiosa para el aprendizaje de la escritura.

Además, esta configuración del espacio responde a la idea de Sarlé (2010) sobre el juego como una práctica social situada. En relación a esto, las entrevistadas afirman:

“Se sienten seguros [...], se acostumbran a ir a buscar el recurso”
(Entrevistada 8)

“Al tener donde mirar, donde buscar, el alumno se ayuda [...], le puede ayudar a escribir algo nuevo” (Entrevistada 9)

Aquí las docentes subrayan que tener carteles colgados genera un apoyo visual que brinda seguridad al alumno. Esta "zona de seguridad" se vincula con la teoría de Bruner (1997), quien postula que el juego ofrece un contexto flexible donde los niños exploran el lenguaje sin temor al error, y con Winnicott (1971), al entender el aula como ese espacio protegido donde la realidad y la creatividad se fusionan para crear sentido.

4.2.2 La gestión de la heterogeneidad: Grupos flexibles y andamiaje

Uno de los hallazgos más potentes es la utilización de grupos flexibles para atender a la diversidad de niveles de escritura. Al respecto, todas las entrevistadas afirman:

“Se ajusta la propuesta formando grupos flexibles según el nivel”
(Entrevistada 1)

“Se forman grupos por niveles de dificultad” (Entrevistada 2)

“Depende de dificultad y ritmo de cada uno” (Entrevistada 3)

“Se agrupan según su nivel” (Entrevistada 4)

“Todo el tiempo jugas con los niveles” (Entrevistada 5)

“Son diferentes niveles [...] las actividades varían” (Entrevistada 7)

“Una de las estrategias es juntarlos en grupos porque algunos van más rápido que otros” (Entrevistada 8)

“Tenemos divididos varios niveles desde el más alejado al más avanzado”
(Entrevistada 9)

“Se agrupan según las particularidades [...] el nivel en el que se encuentre cada uno” (Entrevistada 10)

Al enfrentarse a aulas heterogéneas, los docentes recurren al agrupamiento por capacidades, apoyándose frecuentemente en programas como Maestro más Maestro, tal como lo plantean tres de las docentes entrevistadas:

“Hay materiales didácticos que aporta el Ministerio de Educación que envía a las escuelas públicas. Lo que contamos ahora es con estas cajas de juegos de letras, donde vienen carteles, juegos de cartas, letras móviles. Ahí nosotros contamos con ese material para hacer diferentes juegos” (Entrevistada 9).

“Si están divididos en grupo de que los que por ahí les falta un poquito, por ahí me siento yo con ellos y los voy guiando, orientando y si no, bueno, entre compañeros” (Entrevistada 7).

“[...] haciéndolos sentir seguros y acercándome a prestar colaboración” (Entrevistada 8).

Este escenario es la puesta en práctica de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1978), donde el juego crea una situación imaginaria que permite al niño anticipar comportamientos y roles. La intervención docente, sumada al apoyo entre pares, funciona como el andamiaje necesario para que el alumno progrese en su nivel de alfabetización. Esto dialoga con Terigi (2009), quien advierte sobre la necesidad de atender a las trayectorias escolares reales mediante una planificación flexible que no deje a nadie fuera del proceso.

4.3 El juego como herramienta pedagógica: criterios de planificación de las propuestas lúdicas vinculadas a la escritura

4.3.1 Implementación de propuestas lúdicas en la enseñanza de la escritura

Según lo relevado en las entrevistas, se evidencia que los docentes implementan diversas propuestas lúdicas en el aula con el objetivo de favorecer el aprendizaje de la escritura. Entre ellas, se mencionan juegos con palabras, uso de letras móviles, actividades como el ahorcado, tutti frutti, adivinanzas, así como también propuestas de escritura colectiva y creación de textos a partir de consignas lúdicas:

“Se busca un juego, alguna actividad lúdica y se incorpora a la clase”

(Entrevistada 7).

"El juego que es muy utilizado también a veces es a partir de juego de palabras o como el conocido Tutti Frutti... decir palabras que empiecen con A... y después que las puedan escribir solos" (Entrevistada 10).

"Se juegan con los dados también, formando las sílabas, tirando los dados y todo. A visualizar incorporando de otra manera jugando" (Entrevistada 9).

Estas prácticas no se presentan como actividades aisladas, sino que forman parte de las estrategias de enseñanza, integrándose al desarrollo de los contenidos curriculares. Los docentes destacan que, mediante estas propuestas, los alumnos logran mayor participación, interés y compromiso con las actividades de escritura según destacan dos de los docentes:

"A los chicos les encanta trabajar con el juego. Aparte les encanta esto de que los agrupan y tratan de competir" (Entrevistada 5).

"Responden de manera positiva siempre, porque el juego es como ya escuchar la palabra juego en los chicos genera alegría, entusiasmo, saca toda sensación de nerviosismo" (Entrevistada 9).

Estos hallazgos se vinculan con los aportes de Bajour (2014), quien señala la importancia de articular el juego, la narración y la escritura para generar experiencias significativas en el aula. Asimismo, Schlemenson (2008) destaca que los juegos lingüísticos constituyen estrategias fundamentales para promover la escritura en contextos con sentido.

4.3.2 Intencionalidad pedagógica del juego en la enseñanza de la escritura

En relación con la intencionalidad pedagógica, los docentes entrevistados coinciden en que el juego no es utilizado únicamente con fines recreativos, sino que responde a objetivos específicos vinculados a la enseñanza de la escritura. En este sentido, mencionan que a través del juego trabajan el reconocimiento de letras, la formación de palabras, la producción de textos y el desarrollo de la conciencia fonológica:

"Las actividades lúdicas están buenas... más cuando se tiene que focalizar la enseñanza en la conciencia fonológica, cómo pronunciamos, cómo

decimos... A partir de eso podemos analizar después las etapas de la escritura" (Entrevistada 10).

"Cuando el chico está en una etapa vos agarrás alguna actividad lúdica para poder insertarlo en la otra etapa, para pasar a la siguiente" (Entrevistada 5).

"Que se entienda que el juego no es solamente lúdico, sino que también es un espacio para que ellos conecten, pero que uno está aprendiendo" (Entrevistada 8).

Asimismo, señalan que el juego permite generar un clima de confianza que favorece la participación de los alumnos, reduciendo el temor al error y promoviendo una actitud más activa frente a la escritura:

"El juego es muy importante porque ahí... los desinhibidos. Cuando se desinhiben y no le tienen miedo al error, al fracaso, al 'yo no puedo'. Ahí no existe el 'yo no puedo'" (Entrevistado 6).

"El juego ya hace que el alumno participe... sabiendo que está en contexto de juego, el alumno por ahí lo hace de forma más libre, relajada y lo hace bien. Eso ya le genera confianza en sí mismo" (Entrevistado 9).

"Me parece importante que ellos conecten con sus emociones y a la hora de estar aprendiendo se sientan cómodos, se sientan confiados, se sientan que no es un lugar en donde tienen que rendir" (Entrevistado 8).

Estas ideas se relacionan con lo planteado por Kaufman y Rodríguez (2015), quienes sostienen que la enseñanza de la escritura debe basarse en prácticas sociales significativas. El juego, en este sentido, permite construir dichas situaciones con sentido. De este modo, la intencionalidad pedagógica del juego resulta fundamental para que las propuestas lúdicas se constituyan como verdaderas estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje significativo de la escritura.

4.4 El juego como herramienta pedagógica: la enseñanza de la escritura en el nivel primario

4.4.1 Diseño e Implementación de propuestas lúdicas en la enseñanza de la escritura

Tomando en cuenta las entrevistas llevadas a cabo, se observa que los docentes diseñan e implementan diversas propuestas lúdicas orientadas a la enseñanza de la escritura, tales como juegos con palabras, uso de letras móviles, adivinanzas y actividades de producción colectiva de textos. Estas propuestas se integran a las prácticas de aula como estrategias que favorecen la participación activa de los alumnos, en este sentido, las docentes entrevistadas refieren:

“Cuando leemos algunos juegos y los chicos pasan al pizarrón a trabajar o, por ejemplo, cuando haces juegos como los dominó y esas cosas que arman palabras y ellos hacen dictado al maestro y vos terminás haciendo producción de recomendaciones y esas cosas con dictado al maestro.”
(Entrevistada 5)

“Cuando hacés el famoso juego de de lotería de palabras - imagen. Entonces ya se acuerdan mucho, te dicen, “No, profe, pero ese fue el que sacó fulanito en la otra en el otro en la otra ronda. dice, “No, pero ese ganó tal cuando le salió tal palabra, entonces como que se acuerdan y retoman eso.” (Entrevistada 6)

“Jugando al Tutti Frutti. En el pizarrón. Así era, entre todos y más colectivamente y se visualizaba más por ahí.” (Entrevistada 7)

Estos enunciados permiten identificar que el juego genera un clima más distendido, favoreciendo el acercamiento a la escritura.

Por otro lado, según lo planteado por Schlemenson (2008), los juegos lingüísticos y las producciones colectivas favorecen la escritura en contextos comunicativos con sentido.

Asimismo, los hallazgos coinciden con investigaciones previas como las de Nemirovsky (1999), quien advierte sobre las limitaciones de prácticas repetitivas y propone actividades que promuevan la exploración activa del lenguaje. En este

caso, las propuestas lúdicas observadas permiten superar dichas limitaciones al ofrecer situaciones dinámicas y significativas.

En concordancia, Kaufman y Rodríguez (2015) sostienen que la enseñanza de la escritura debe desarrollarse en prácticas sociales con propósito comunicativo, lo cual se ve favorecido en contextos lúdicos.

De este modo, el diseño e implementación de propuestas lúdicas se configura como una estrategia pedagógica que favorece la participación, la creatividad y la construcción de aprendizajes significativos en la enseñanza de la escritura.

4.4.2 La Intencionalidad pedagógica del juego en las prácticas pedagógicas de escritura

A partir del análisis de las entrevistas, se observa que los docentes utilizan el juego con una intencionalidad pedagógica clara, orientada a la enseñanza de la escritura. En este sentido, no se trata únicamente de actividades recreativas, sino de propuestas que buscan favorecer aprendizajes específicos vinculados al lenguaje escrito, al respecto, sus voces enuncian:

“No se dan cuenta, pero detrás del juego los chicos aprenden un montón de cosas. Obviamente el juego lo tenés que llevar a esto de concretar y de sustanciar lo que están haciendo detrás del juego [...], sí se utiliza un montón el juego para sustanciar aprendizaje” (Entrevistada 5)

“Creo que es bastante interesante porque los niños, digamos, hasta adultos, se vinculan siempre con el juego, pero que a través del juego salen un montón de cosas que a través de lo formal no, pero entiendo que el juego no tiene que ser un juego en sí, sino que tiene que estar vinculado como más a un interés eh del grupo o alguna cosa que esté eh más eh, digamos, conectada con el momento y con la con lo que les atrae a ese grupo en particular y no por el juego en sí”. (Entrevistada 8).

Estos resultados se vinculan con lo planteado por Kaufman y Rodríguez (2015), quienes sostienen que la enseñanza de la escritura debe desarrollarse en situaciones significativas y con propósito comunicativo. En este sentido, el juego permite construir dichas situaciones de manera contextualizada.

Asimismo, coinciden con investigaciones como las de Nemirovsky (1999), quien propone superar prácticas mecánicas mediante actividades que promuevan la reflexión y la exploración del lenguaje. En la misma línea, Montes (1999) resalta la importancia de la creatividad y la dimensión expresiva, aspectos que se potencian en contextos lúdicos.

Por su parte, Schlemenson (2008) y Bajour (2014) destacan que las propuestas lúdicas adquieren valor pedagógico cuando están orientadas por una intencionalidad docente, permitiendo que los alumnos escriban en contextos con sentido.

De este modo, la intencionalidad pedagógica del juego se configura como un elemento central en las prácticas de enseñanza de la escritura, en tanto permite articular el disfrute con el aprendizaje y promover procesos de producción escrita significativos.

4.4.3 El juego como mediador en el proceso de construcción de la escritura

Mediante las entrevistas realizadas a las docentes, se observa que ellos reconocen al juego como un mediador en el proceso de aprendizaje de la escritura, en tanto favorece la participación activa y permite a los alumnos aproximarse al lenguaje escrito de manera más accesible, en este sentido, algunos docentes participantes plantean:

“Una vez que vos conocés a tu grupo sabés qué es lo que le gusta y sabés más o menos qué cosas podrían funcionar o no. Y después sí, todo lo que cuando uno planifica, que tiene en cuenta el espacio, saber qué juego puedo hacer dentro del aula y qué juego fuera del aula”. (Entrevistada 6)

“Me parece que lo lúdico depende del grupo, se puede poner un poquito menos, un poquito más, pero me parece que lo lúdico eh es constante y sobre todo me parece que hay momentos en los cuales eh puede haber algún conflicto eh y me parece que el juego es el momento para descontracturar y salir de algunos espacios que a veces surgen de conflicto y el juego me parece que está bueno.” (Entrevistada 8)

Estos resultados se relacionan con los desarrollos conceptuales de Vygotsky (1978), quien sostiene que el juego permite actuar dentro de la zona

de desarrollo próximo, favoreciendo aprendizajes que aún no están consolidados. Asimismo, desde una perspectiva constructivista, Ferreiro y Teberosky (1979) entienden la escritura como un proceso de construcción activa, en el cual el niño formula hipótesis que se enriquecen en contextos significativos.

En relación con los antecedentes, estos hallazgos coinciden con investigaciones como las de Kaufman y Rodríguez (2015) y Nemirovsky (1999), quienes destacan la importancia de generar situaciones de escritura con sentido, que promuevan la participación y la exploración del lenguaje. En este sentido, el juego se presenta como una estrategia que facilita dichos procesos.

De este modo, el juego se configura como un mediador en la construcción de la escritura, en tanto articula la dimensión lúdica con el aprendizaje, favoreciendo la apropiación progresiva del lenguaje escrito.

4.4.4 Intervenciones docentes mediadas por el juego en la enseñanza de la escritura

En función de las entrevistas, se observa que el rol del docente resulta central en la mediación del juego para la enseñanza de la escritura. En este sentido, las propuestas lúdicas no se desarrollan de manera espontánea, sino que requieren de intervenciones que orienten, organicen y den sentido pedagógico a las actividades:

“Creo que es importante no ser monótono para generar interés, para generar curiosidad, y por ahí si bien es importante que sea algo que conozcan, también es importante como introducirlo en temas nuevos que por ahí al principio no les llama la atención e ir metiéndolos de a poco en diferentes contextos.” (Entrevistado 8).

“Ellos están en la etapa que todavía quieren jugar, entonces, el juego es fundamental. Hay que incorporar algo a través del juego y no de manera tradicional. Empezar el tema con un juego, despertarlo para que después sí tengan interés en seguir aprendiendo lo que uno propuso a través del juego.” (Entrevistado 7).

“Al haber distintas modalidades de aprendizaje debe haber distintas formas de enseñar, de presentar el contenido.” (Entrevistado 10)

En relación con los antecedentes, estos hallazgos coinciden con investigaciones como las de Kaufman y Rodríguez (2015), quienes destacan la importancia de la intervención docente en la construcción de situaciones significativas de escritura, y con Nemirovsky (1999), quien enfatiza la necesidad de orientar las prácticas hacia la reflexión y la producción del lenguaje.

De este modo, las intervenciones docentes mediadas por el juego se constituyen como un componente clave en la enseñanza de la escritura, en tanto permiten articular lo lúdico con los objetivos pedagógicos y favorecer aprendizajes significativos.

4.5 Condiciones institucionales para la implementación del juego

4.5.1 La organización del tiempo y el espacio: La tensión lo instituido y lo lúdico

Esta subcategoría es la más relevante a nivel logístico, ya que el juego requiere una flexibilidad que la estructura escolar tradicional suele resistir.

Los docentes manifiestan una lucha constante contra la rigidez. Uno de los docentes señala que, en escuelas grandes, *“la organización es bastante compleja”* (Entrevistada 8) y el juego termina relegado exclusivamente al aula, limitando su potencial. Por su parte, otro de los docentes menciona que, aunque se planifique, muchas veces *“en el transcurso te vas dando cuenta de que no se puede, que no te dan los espacios ni los tiempos”* (Entrevistado 5). En contraposición, otro docente refiere: *“Se toman por bloques (de dos horas). Yo trabajo por bloques. Arranco con el juego, se juega por ahí todo el primer bloque y en el segundo bloque se fija y se trabaja lo que se hizo con el juego”* (Entrevistada 7).

Esta realidad confirma lo planteado por Southwell (2014) sobre la fragmentación del tiempo en horarios inflexibles que atentan contra la continuidad pedagógica. El aula, descrita por los docentes como el único refugio para el juego, es lo que Southwell (2014) define como un espacio pensado para la enseñanza formal (bancos en fila) que obstaculiza la dinámica colaborativa. Asimismo, el esfuerzo de los docentes por *“Pedir los espacios, se puede llegar a un acuerdo”* (Entrevistada 4), *“Acordando, o sea, si yo voy a usar un espacio de la escuela [...]”* (Entrevistado 6), ilustra la idea de Dussel (1999), quien

considera que el espacio no es un telón de fondo, sino una "escena" que los docentes deben intervenir activamente para que el aprendizaje suceda.

4.5.2 La cultura institucional y el rol de la conducción: entre lo formal y el acompañamiento real

Esta subcategoría es fundamental porque determina si el juego es una práctica legítima o simplemente una actividad tolerada. Existe un consenso en que no hay limitaciones explícitas:

"No, siempre es bueno avanzar sin limitaciones" (Entrevistada 2)

"Generalmente no hay limitaciones" (Entrevistada 10)

"No hay limitaciones, al contrario, se busca estrategias en equipo"
(Entrevistada 3)

"Actualmente no hay limitaciones" (Entrevistada 4).

Sin embargo, surge una de las docentes distingue entre el apoyo en el papel y la realidad *"Más que nada se solicita desde lo formal, pero después para llevarlo a cabo es bastante complejo y casi nunca tenemos apoyo por la dinámica escolar [...] De mis compañeros no conozco muchos proyectos porque no hay mucho tiempo de espacios donde yo pueda sentarme con otro docente a compartir y después, más allá de que los pueda conocer, los conozco por ahí desde una lectura, desde leer la planificación, pero no de ir a participar y poder observar y ver cómo se juega, que no dan los tiempos"* (Entrevistada 8).

Este escenario dialoga con Nicastro (2016), quien sostiene que las representaciones institucionales pueden desanimar a los docentes si no hay un respaldo real. *[...] El equipo de conducción, la verdad que apoya todas las propuestas que se realizan. Cuando se necesita comprar algo, adquirir material, tienen buena predisposición para poder acceder a eso.* (Entrevistada 9), describe una escuela ideal según Alliaud (2019), donde la conducción promueve la autonomía y espacios de intercambio, el relato de la Docente 8 muestra la escuela en disputa de Tiramonti (2004). Aquí, la gestión del equipo directivo es la que define si el juego se integra al PEI como una meta de alfabetización plena o si queda atrapado en las exigencias administrativas que menciona el Ministerio de Educación (2018).

Este análisis demuestra que, para los docentes de algunas de las escuelas de CABA, el principal desafío no es la falta de creatividad (rol de diseñador de Quintanilla), sino una estructura institucional que aún no termina de asimilar el juego como una pieza central del engranaje pedagógico.

Al cruzar las voces de los docentes con los autores, se concluye que en las seis escuelas de CABA analizadas existe una habilitación simbólica del juego (la conducción lo permite y el PEI lo contempla), pero persisten restricciones materiales y organizativas (falta de tiempo para planificar, escasez de materiales y rigidez espacial) que el docente debe sortear mediante la creatividad y el trabajo colaborativo con los equipos de apoyo.

5 Conclusiones

La presente investigación se propuso como objetivo general explorar cómo los docentes utilizan el juego como herramienta pedagógica en la enseñanza de la escritura a niños de segundo grado del nivel primario en seis escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Al finalizar este recorrido, es posible concluir que el juego en el contexto escolar explorado no constituye un evento aislado o meramente recreativo, sino que se erige como un complejo dispositivo de mediación que permite suturar la brecha entre las exigencias del diseño curricular y las trayectorias escolares reales de los alumnos. Un resultado clave es que el juego garantiza la equidad educativa en aulas heterogéneas. Lo lúdico permite gestionar la diversidad en la conceptualización de la escritura, logrando que niños en proceso de alfabetización compartan espacios de producción con pares avanzados.

En lo que respecta a las concepciones docentes sobre el juego, los resultados analizados demuestran que las maestras entrevistadas con experiencia en segundo grado en las seis escuelas de la Ciudad de Buenos Aires perciben la heterogeneidad no como un obstáculo, sino como una condición inherente al aula contemporánea. Los datos revelan una marcada tendencia a utilizar el reagrupamiento como una herramienta de planificación flexible que intenta operacionalizar el trabajo con la diversidad. En este escenario, el juego adquiere una relevancia central al permitir la creación de grupos focalizados donde se ajusta la propuesta lúdica a la zona de desarrollo de cada subgrupo. Un hallazgo relevante en este sentido es el papel del andamiaje institucional, específicamente a través del programa “Maestro más Maestro”. Los resultados indican que la presencia de este segundo docente dentro del aula es lo que permite que la planificación no sea un guion rígido, sino una respuesta situada que garantiza condiciones didácticas adecuadas. De este modo, el juego coordinado entre dos docentes potencia la alfabetización, ya que facilita que las propuestas lúdicas, como el uso de letras móviles o cajas de alfabetización, se adapten a las necesidades particulares de los alumnos más alejados de la

alfabetización convencional.

Al profundizar en la interpretación de los datos, se observa una tensión persistente entre el uso instrumental del juego y un acercamiento genuinamente estético a la lengua escrita. Los resultados muestran que el juego en el aula de segundo grado se manifiesta bajo una dualidad funcional. Por un lado, funciona como una herramienta de captura que asegura un equilibrio emocional, permitiendo que el niño participe sin la exposición que suele demandar la enseñanza tradicional. Por otro lado, los docentes participantes de la investigación entienden el juego como una condición de posibilidad estética, donde el descubrimiento del contenido ocurre tras la experiencia lúdica. Esta práctica requiere de una rigurosa intencionalidad pedagógica para evitar que la actividad caiga en un vacío de sentido. Los maestros entrevistados subrayan que el juego debe estar vinculado a los intereses del grupo y a la necesidad de sustanciar el aprendizaje. Así, la técnica y el placer convergen en el aula sin anularse, transformando la tarea escolar en una experiencia de construcción significativa que reduce el temor al error y fomenta una participación activa.

Un aporte fundamental que esta investigación pone de relieve es el papel del ambiente alfabetizador como un escenario de seguridad y autonomía. Los resultados coinciden en que los docentes de estas escuelas no perciben el aula como un espacio estático, sino como una herramienta didáctica en sí misma. El uso de carteles, calendarios y agendas de nombres se integra en desafíos cotidianos que transforman actos administrativos en situaciones de lectura con sentido. Este hallazgo es central, ya que la configuración del espacio responde a la necesidad de brindar confianza al alumno. Estos datos sugieren que tener un soporte visual constante genera una zona protegida donde los niños exploran el lenguaje con mayor libertad. Al respecto, los docentes destacan que el juego permite desinhibir a los estudiantes, eliminando la sensación de fracaso y reemplazando el "no puedo" por una actitud de confianza que es esencial para el proceso de apropiación del sistema de escritura.

Desde una perspectiva psicopedagógica, el aporte de esta investigación es determinante y se halla íntimamente ligado al objetivo general propuesto. Se ha

podido determinar que el juego, cuando está mediado por una intencionalidad pedagógica, actúa como un potente fortalecedor de los procesos de aprendizaje. En el ámbito de la psicopedagogía, esto significa reconocer que la intervención docente mediada por el juego no solo favorece la adquisición de habilidades cognitivas, sino que sostiene el desarrollo subjetivo del niño en su encuentro con la cultura escrita. Al actuar dentro de la zona de desarrollo próximo, el juego permite a los alumnos de segundo grado ensayar hipótesis sobre la escritura que aún no están consolidadas, facilitando una apropiación progresiva del lenguaje escrito de manera accesible y disfrutable. Esto posiciona al juego como un mediador pedagógico dentro del aula, capaz de transformar situaciones de conflicto o bloqueo en oportunidades de aprendizaje.

No obstante, la investigación también permite advertir sobre las limitaciones institucionales que condicionan estas prácticas. Los resultados muestran una lucha constante de los docentes contra la rigidez de la estructura escolar tradicional, especialmente en lo que respecta a la organización del tiempo y el espacio. Se observa una fragmentación horaria que muchas veces atenta contra la continuidad de las propuestas lúdicas, y una cultura institucional que, si bien habilita simbólicamente el juego, no siempre ofrece el apoyo real necesario para su implementación. Los docentes a menudo deben recurrir a su creatividad personal para sortear la escasez de materiales o la inflexibilidad de los espacios fuera del aula. Este análisis sugiere que, para que el juego se asiente como una pieza central del engranaje pedagógico, se requiere de una gestión directiva que promueva no solo el diseño de actividades lúdicas, sino también espacios de reflexión y colaboración entre colegas que legitimen estas prácticas más allá de la buena voluntad individual.

En relación con el proceso de construcción de este conocimiento, es imperativo mencionar las limitaciones metodológicas que atravesaron este estudio. Las entrevistas a las docentes debieron realizarse sin la participación conjunta de las dos investigadoras debido a dificultades insalvables de coordinación de tiempos. Esta situación constituyó una limitación importante, ya que impidió que cada una pudiera aportar su propia mirada subjetiva y analítica

a través de la observación directa en el momento del encuentro. La escucha posterior de las entrevistas, si bien permitió acceder al contenido discursivo, no pudo suplir la falta de percepción de aspectos no verbales fundamentales, como la corporalidad, las expresiones faciales o la gestualidad de las entrevistadas, elementos que a menudo enriquecen la interpretación de lo dicho y permiten advertir matices que solo la presencia compartida puede captar. Esta falta de una mirada amplia en el campo de la investigación limita, en cierta medida, la profundidad del análisis de la subjetividad docente que se buscaba originalmente.

Finalmente, en cuanto a las direcciones futuras, esta investigación pretende constituirse como un antecedente valioso para nuevos estudios que tomen como punto de partida los resultados aquí expuestos. Se sugiere que futuras indagaciones exploren cómo la integración de las tecnologías digitales puede potenciar o transformar las propuestas lúdicas de escritura analizadas en este trabajo. Asimismo, sería pertinente investigar en profundidad cómo influye la formación docente inicial y continua en la capacidad de los maestros para diseñar juegos que atiendan específicamente a la conciencia fonológica en contextos de vulnerabilidad social. Los hallazgos presentados en esta tesina subrayan que, aunque el desafío es complejo, la apuesta por una pedagogía del juego en la enseñanza de la escritura en segundo grado sigue siendo el camino más sólido para construir una escuela inclusiva y generadora.

6 Referencias

Alliaud, A. (2007). *Ser docente en tiempos de crisis. Oficio, saberes y autoridad pedagógica*. Miño y Dávila.

Alliaud, A. (2019). *Saberes docentes y formación. De las buenas prácticas a las prácticas en conflicto*. Novedades Educativas.

Aren S., Caldani F., Cerutti, L., Chichizola D., Estevez, V., Faerverger, S., Forteza, M., & Ricardo, J. (2019). *Pensar la enseñanza, evaluar los aprendizajes*. Escuela de maestros de CABA.

Bajour, C. (2014). *Palabra viva. Narración oral en la escuela y la biblioteca*. Fondo de Cultura Económica.

Bengochea, A., & Levín, F. (2012). *En carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Bertoldi, S., Enrico, L., & Follari, R. (2018). Alcances de la Investigación en Psicopedagogía. Anuario *Pilquen*.

Boyson-Bardies, S. (2007). *¿Qué es el lenguaje?* Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M. P., & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.

Diker, G., & Terigi, F. (1997). *La formación de los docentes. Problemas y desafíos*. Paidós.

Duek, C. (2014). *Pantallas, infancias y Guía para criar hijos curiosos: Ideas para acompañar el crecimiento de los niños en el mundo actual. adolescencias*. Ediciones del Signo.

Dussel, I. & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Santillana / Ministerio de Educación de la Nación (Argentina).

Dussel, I. (2008). *Curriculum, saberes y experiencia*. Santillana.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: Teoría y práctica*. Siglo XXI.

Ferreiro, E. y colaboradoras (1991). *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escritura rural*. Grupo Editor.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Furman, M. (2017). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires: Ariel Siglo XXI.

Gil Quintana, J., & Prieto Jurado, E. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. Revista *Ensayos Pedagógicos*.

González Monteagudo, J. (2011). Naturaleza, ruralidad y educación en Célestin Freinet. Revista *Da FAECEBA*, 20 (36), 69-78.

González, L. (2025, 3 de marzo). *El recreo prolongado*. La Voz. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/el-recreo-prolongado/>

Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills. Sage

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill.

Kaufman, A. M., & Rodríguez, M. E. (2015). *Alfabetización inicial y prácticas de lectura y escritura*. Paidós.

Kohan, W. (2004). *Infancia, educación y filosofía*. Novedades Educativas.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

López, M. E. (2012). *Infancias, juegos y culturas*. Novedades Educativas.

- Malaguzzi, L. (1985). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé Editores.
- Meirieu, P. (2007). *La elección de educar*. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo*. Dirección General de Planeamiento Educativo.
- Miró, J. (2010). *Manual de escritura técnica*. Universitat Politècnica de València.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Rodríguez, R. (2017). Directrices para la construcción de sistemas de categorías válidos. *Apuntes de Psicología*, 35(1-2), 25–34. <https://idus.us.es/handle/11441/68217>
- Nemirovsky, M. (1999). *Reflexiones sobre la alfabetización*. Paidós
- Nicastro, S. (2016). *La vida en las aulas*. Homo Sapiens.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. En *Seminario Internacional: El proceso de investigación en educación, algunos elementos clave*. Universidad de Granada, República Dominicana.
- Sarlé, P. (2010). *El juego en la educación infantil: una mirada desde las prácticas*. Paidós.
- Schlemenson, S. (2008). *Del juego al texto. Propuestas para acercar a los niños a la escritura desde el nivel inicial*. Paidós.

Silva, C. (2012). *Juegos y prácticas escriturales en el aula*. Editorial Novedades Educativas.

Skliar, C. (2005). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (im)posible*. Novedades Educativas.

Solé, I. (2012). *Leer y escribir para vivir. Lectura y escritura en la escuela*. Graó.

Southwell, M. (2014). *Cartografías del saber docente*. UNICE.

Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Harvard University Press

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Continuidades y rupturas en la escolarización en la educación secundaria*. UNESCO / IIEP.

Tiramonti, G. (2004). *La trama de la formación. Escuela, clases sociales y proyecto pedagógico*. Manantial.

Tobelem, M. (1994). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Santillana.

Vygotsky, L. S. (1978). Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Edición original en inglés: *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*).

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. Routledge.

7 Anexos

7.1 Instrumento de recolección de datos

- ¿Cuántos años tiene?
- ¿Cuál es su formación docente (incluyendo títulos, diplomaturas y actualizaciones)
- ¿Cuántos años de antigüedad en la docencia tiene?
- ¿Cuál es su situación de revista actual?
- ¿Cuántos años tiene de experiencia en segundo grado?
- ¿La escuela donde trabaja actualmente es de jornada simple o completa?
- ¿Considera las diversas modalidades de aprendizaje para lograr los objetivos pedagógicos?
- ¿Realiza capacitaciones acerca del juego como una herramienta para la enseñanza? ¿con qué frecuencia?
- En caso de no haber participado en dichas capacitaciones, ¿por qué motivo no realizó capacitaciones acerca del juego como herramienta de enseñanza?
- ¿Recibe capacitaciones o instancias formativas relacionadas a actividades lúdicas por parte del Gobierno de la Ciudad?
- ¿Cómo define el proceso de enseñanza de la escritura en segundo grado?
- ¿Cree que el juego puede utilizarse como herramienta pedagógica en segundo grado? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que encuentra al enseñar a escribir a los alumnos?
- ¿Cómo percibe que las actividades lúdicas contribuyen al aprendizaje de la escritura?
- ¿Podría darme un ejemplo de alguna situación en la que el juego haya favorecido la escritura?
- ¿Se realizan actividades de reagrupamiento para lograr el aprendizaje de la escritura? ¿De qué forma? (niveles, grados)
- ¿Qué estrategias lúdicas suele utilizar en la enseñanza de la escritura?

- ¿Qué tipo de actividades lúdicas son las más comunes? (rimas, cancioneros, sílabas descompuestas)
- ¿Utiliza el espacio del aula como ambiente alfabetizador? ¿Por qué?
- ¿Utiliza variedad de recursos para la enseñanza de la escritura en segundo grado? ¿Por qué? (dramatización, aprender de memoria, recursos visuales)
- ¿Cómo ajusta la propuesta según el nivel de escritura de los alumnos?
- ¿En qué momento del día cree conveniente incorporar la actividad lúdica?
- ¿Qué criterios considera al planificar estas actividades?
- ¿Cuándo puede incluir actividades lúdicas en la enseñanza de la escritura? (Conciencia fonológica, etapas de la escritura)
- ¿Cuáles son los materiales bibliográficos que utiliza para hacer su planificación? (diseño curricular, manuales de progresiones de lengua)
- ¿Qué importancia le asigna al juego dentro del proceso de alfabetización?
- ¿Cuáles son los métodos para evaluar los avances en la escritura?
- ¿Cree que las actividades lúdicas son necesarias para avanzar de una etapa a otra de escritura? ¿Por qué?
- ¿De qué manera los estudiantes responden a las propuestas lúdicas durante las clases de escritura?
- ¿Cómo advierte que las actividades lúdicas mejoran la escritura en los alumnos de segundo grado?
- ¿Cuáles son los cambios que más se observan en el proceso de escritura de escritura? (conflictos, hipótesis)
- ¿Qué apoyos o recursos dispone y habilita la institución para implementar propuestas lúdicas? ¿Cuáles?
- ¿Encuentra limitaciones por parte de la institución para realizar estas actividades? ¿Cuáles?
- ¿Cómo es la organización para llevar adelante actividades lúdicas respecto a tiempos y espacios?
- ¿La institución solicita/incentiva proyectos relacionados al aprendizaje de la escritura? ¿Conoce algunos de esos proyectos? ¿Participó? ¿Cómo?

7.2 Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada **“El juego como herramienta pedagógica para la enseñanza de la escritura en niños de segundo grado del nivel primario de las escuelas de CABA”**, cuya responsable es Celeste Sosa Heinz DNI 36025176 y Antonella Ramos DNI 44136349

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 cómo los docentes utilizan el juego como herramienta pedagógica en la enseñanza de la escritura a niños de segundo grado del nivel primario en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizará la siguiente actividad: recolección de datos de forma anónima, es decir una entrevista semiestructurada.

La participación de este proyecto es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera o abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley N° 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

Datos personales:

Nombre y apellido. Celeste Macarena Sosa Heinz

DNI: 36025176 Dirección: Manuel Ocantos 352, Avellaneda, Bs. As.

Cel: 1167992322

Mail: celesteheinz.alternativa

Formación Académica:

Profesora de Educación Primaria en IFD "JORGE LUIS BORGES" de la ciudad de Alvear, Corrientes, año 2014.

Técnica Universitaria en Psicopedagogía en la "Universidad Nacional de la Matanza", La Matanza, Provincia de Bs As. Año 2024.

Estudiante de la Licenciatura en psicopedagogía en la Universidad "Gran Rosario", cursando desde 2025 hasta la actualidad.

Trayectoria Académica:

Maestra de grado en el Instituto Dr. "Raúl Juan Gandini" (Mataderos), desde el año 2015 hasta el 2016.

Maestra de apoyo en el Instituto San José (Liniers), durante el año 2016.

Maestra de grado en el Instituto San José (Liniers), desde el año 2016 (septiembre). Fecha de renuncia al cargo 12/02/21.

Maestra de grado en Esc. N° 15 DE 13 "República Argentina" (Villa Lugano), desde abril de 2017 hasta 10 de febrero de 2021 (cese del cargo).

Maestra de grado en Esc. N° 11 DE 13 "Ponciano Vivanco" (Villa Lugano), desde 12 de febrero hasta el 17 de junio de 2021 (cese del cargo).

Maestra de grado titular en Esc. N°3 DE 21 desde 2023 (Villa Lugano).

Maestra de apoyo pedagógico, área de educación Especial en Esc. N°14 de 13 y Esc. N°3 de 21 durante los años 2022 y 2023.

Maestra Coordinadora de trayectorias escolares en Esc. N°3 de 21 desde febrero del año 2024.

Maestra de Apoyo pedagógico, área de Educación Especial en Esc. N°11 de 3 y Esc. 13 de 4 (2025).

Maestra de apoyo pedagógico, área de Educación especial en Esc. N°12 de 5 (titular) y Esc. N 13 de 4 (2026).

Curriculum Vitae

Datos personales:

Nombre y apellido. Guadalupe Antonella Ramos

DNI: 44136349 Dirección: B° Los Tarcos mzn 8 15 B csa 22, zona sur, Salta

Cel: 3874656849

Mail: antonellaramos675@gmail.com

Formación Académica:

Técnica en Psicopedagogía y Psicopedagoga, Instituto Superior del Milagro N°8207.

Trayectoria Académica:

Apoyo a la Inclusión Escolar

Nivel Inicial y Primario:

Acompañamiento escolar a niños de 6, 7 y 8 años.

Trabajo con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Elaboración y aplicación de estrategias pedagógicas individualizadas.

Adecuaciones curriculares y uso de apoyos visuales.

Observación, seguimiento y registro de avances.

Articulación con docentes, familias y equipos interdisciplinarios.

Administración y análisis de test de conducta.

Evaluación psicopedagógica.

Intervenciones orientadas a la comunicación, atención y conducta.

Elaboración de informes psicopedagógicos.