

Reporte técnico

Facilitación del juego: la ciencia detrás del arte de involucrar a las niñas y a los niños



**Hanne Jensen, Angela Pyle, Jennifer M. Zosh, Hasina B. Ebrahim,
Alejandra Zaragoza Scherman, Jyrki Reunamo y Bridget K. Hamre**

Febrero 2019

Índice

Prácticas lúdicas: forjar la forma natural en

que aprenden los niños y las niñas • 4

Llevar las habilidades y el conocimiento al juego • 6

Introduciendo un espectro de prácticas • 10

Combinando las prácticas a lo largo del espectro • 18

Poniendo en práctica la facilitación del juego • 23

Brechas en la investigación y dirección a futuro • 29

Acerca de este reporte técnico • 34

Citas • 38

Citas sugeridas

Jensen, H., Pyle, A., Zosh, J. M., Ebrahim H. B., Zaragoza Scherman, A., Reunamo, J., & Hamre, B. K. (2019) Facilitación del juego: la ciencia detrás del arte de involucrar a niños pequeños (reporte técnico). The LEGO Foundation, DK.
Este reporte técnico fue publicado en 2019 y fue autorizado bajo la licencia genérica de Creative Commons Attribution -NonCommercial- ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0).

ISBN: 978-87-999589-5-5



Convertirse en un facilitador del juego requiere práctica y valor. Los agentes educativos necesitan entender la importancia del juego en el desarrollo de los niños y las niñas para sentirse empoderados, a fin de liderar sesiones que se centren en el proceso, y contar con ejemplos concretos que muestren actividades y escenarios que no sean recetas; estos ejemplos deben proporcionar una plataforma para que los niños y las niñas puedan iterar e innovar. El juicio profesional combinado con la habilidad y la confianza que inspira este tipo de apoyo son clave para el éxito de la práctica.

**Kim Foulds,
Sesame Workshop**

Prácticas lúdicas: forjar la forma natural en que aprenden los niños y niñas

El juego está repleto de oportunidades de aprendizaje

Los niños y las niñas de hoy son las líderes, los inventores, las científicas, las artistas, los cuidadores y los educadores del mañana. Quien juega en el piso con bloques, con migajas de su almuerzo en la cara, puede ser quien en el futuro cure el cáncer o construya una celda solar que proporcione energía para la comunidad, o quien eduque a un salón repleto de niños y niñas que serán la siguiente generación de innovadores. La pregunta es ¿cómo podemos crear entornos de aprendizaje que les empoderen para lograr su potencial? En una de sus muchas formas, el juego está lleno de oportunidades de aprendizaje. Alguien que escala una pared o que atraviesa un campo está desarrollando habilidades físicas y la habilidad de evaluar riesgos. Los niños y las niñas que juegan a la familia están aprendiendo a negociar socialmente y a autorregularse. Cuando juegan a la tiendita, utilizan habilidades matemáticas y de lenguaje oral; y los juegos de palabras les dan la oportunidad de practicar sus habilidades de lectoescritura.

La investigación del aprendizaje a través del juego está adquiriendo importancia; existen nuevas y ya necesarias perspectivas, resultado de los estudios de laboratorio y de los trabajos longitudinales e interculturales que se han hecho. Los estudios señalan que los niños y las niñas con amplias oportunidades de involucramiento en actividades auto dirigidas, incluyendo el juego libre con pares, también demuestran mayor auto control.¹ Cuando se trata de aprender contenido académico específico (por ejemplo, ¿qué es un triángulo?), los estudios de laboratorio señalan que los niños y las niñas pequeños obtienen un entendimiento mayor del juego facilitado por adultos, que de la instrucción directa o del juego libre con figuras geométricas.² Este hallazgo es consistente con metaanálisis previos de más de 160 estudios hechos sobre qué funciona para tener prácticas efectivas.³ Aunque las experiencias de juego ofrecen grandes oportunidades de aprendizaje, esto es claramente una sola cara de la historia. Se requieren interacciones de calidad con pares y con adultos para que se dé el aprendizaje.

Los momentos de juego crean, de forma natural, las características que impulsan el aprendizaje, para que estén activos y con la mente abierta, y para que encuentren el significado y la alegría en una experiencia, probando nuevas ideas e interactuando con otras.





Las características únicas del facilitador del juego

La facilitación del juego es la ciencia y el arte de estimular el involucramiento de los niños y las niñas en el aprendizaje. Un buen facilitador inspira al juego, crea espacios y tiempo para múltiples tipos de actividades de juego y adapta su papel para sintonizarse con las niñas y los niños conforme enfrentan nuevos retos. Los facilitadores hábiles pueden divisar oportunidades para integrar objetivos de aprendizaje en escenarios de juego, sin perturbar las actividades e iniciativas de juego. Sin embargo, la realidad es que los adultos siempre batallan para lograr este equilibrio y se sienten inseguros acerca de su papel y de cómo mejorar los resultados de aprendizaje en escenarios de juego.

En el juego, las y los educadores con frecuencia van turnando entre instruir directamente y entrar en el segundo plano. Esa es la razón por la cual se requiere dar a los y las educadores y cuidadores el conocimiento y las habilidades necesarias para fomentar, en los niños y y las niñas, el aprendizaje a través del juego.

Extracción de percepciones de la investigación

Este reporte técnico describe por qué vale la pena involucrar a las y los niños en una variedad de prácticas de juego y cómo puede hacerse. Empezando por las necesidades existentes en el mundo actual que está en constante cambio, primero consideramos cómo se puede aprender una gama de habilidades y obtener un entendimiento más profundo, a través de un espectro de prácticas –juego libre, juego guiado, juegos con reglas e instrucción directa. Presentamos nueva evidencia que señala que las prácticas de juego pueden apoyar una diversidad de resultados de aprendizaje, y para que esto suceda, quienes educan y cuidan son esenciales; tienen un papel para facilitar el aprendizaje a través del juego.

Este reporte ofrece una investigación documental general sobre la facilitación del juego, como un tema para profesionales, para desarrolladores de programas y para investigadores y para quienes trabajen con niños y niñas de tres a seis años, en entornos tempranos de aprendizaje. A pesar de que es posible relacionar los resultados que las y los niños que han tenido diferentes prácticas, aún es un reto comparar estas mismas prácticas basándonos en sus efectos para obtener distintos resultados. Hacia el final del presente reporte, hacemos un llamado para efectuar mayores investigaciones sobre la facilitación del juego y damos recomendaciones para los esfuerzos futuros.

Llevar las habilidades y el conocimiento al juego

Aprender en un mundo cambiante

Actualmente, cualquiera que tenga acceso a internet puede buscar una innumerable cantidad de información con unos cuantos clics. Esto representa un panorama cambiante, tanto para la niñez de hoy y las necesidades que enfrentarán cuando crezcan, como para los sistemas educativos que buscan prepararlos para el mañana. En respuesta a lo anterior, los gobiernos y las organizaciones internacionales, en conjunto, propusieron marcos que integran las habilidades, el conocimiento y las disposiciones necesarias.^{4,5} Estas nuevas propuestas nos recuerdan que el aprendizaje actual se refiere a aprender para una vida en constante cambio. También podemos observar un consenso – los niños y las niñas requieren un entendimiento conceptual profundo de conocimiento de contenido, así como de habilidades que les permitan aplicar lo que saben. Las investigadoras Golinkoff y Hirsch-Pasek⁶ han presentado las 6 C como un modelo conciso – de que los niños y las niñas son personas capaces de comunicar ideas, colaborar con otras, de crear soluciones innovadoras y creativas, de pensar



El juego brinda a los niños la oportunidad de desarrollar habilidades, de aprender, de resolver problemas y de forjar relaciones saludables. Si están físicamente activos durante el juego, ello también les aporta beneficios de salud. Ampliar el acceso al juego, particularmente en la etapa temprana de vida, es una forma de reducir las diferencias en cuanto a las oportunidades que vemos en la sociedad.

Paul Ramchandani, el PEDAL Centre en la Universidad de Cambridge

críticamente y de evaluar datos; han mostrado que tienen la confianza de intentar nuevas opciones y que están dispuestas a fracasar y más importante aún, que tienen el conocimiento de contenido como base.

Los niños y las niñas tienen lo que se requiere

Las investigaciones nos señalan que la infancia temprana es crucial para poner en marcha a los niños y las niñas para que prosperen como adultos. Además, los resultados académicos, incluyendo los de la lectoescritura y las matemáticas, al final dependen de muchas otras habilidades en las distintas áreas del desarrollo. Incluso a una edad temprana, pueden practicar una gama de habilidades. A los tres años, ya se muestran ejemplos de regulación del pensamiento, de sentimientos y de comportamiento; pueden permanecer concentrados durante el juego, pueden involucrarse con pares, recordar eventos, cuidar a otros y aprender a esperar su turno.⁸ De los tres a los seis años, pueden aprender a llevar a cabo actividades de múltiples pasos, resistirse a las distracciones y escoger tareas de acuerdo con sus intereses y a su nivel de habilidad. Así como pueden aprender a utilizar estrategias más avanzadas de resolución de problemas. Todas estas son habilidades que cimientan nuestra capacidad de aprendizaje, incluyendo las habilidades académicas¹⁰ y benefician los futuros resultados de los adultos.^{11,12}

Prácticas efectivas de juego

Si tomamos un momento para ver cómo juegan las y los pequeños, notaremos que parece que repiten las mismas acciones. Observemos detenidamente y nos daremos cuenta de que en realidad están probando, experimentando y modificando sus intentos. Las experiencias de juego ofrecen un lugar seguro para que puedan probar algo y tomen riesgos; un espacio donde sientan la agencia y dirijan sus propias actividades. Por ejemplo, niños y niñas de cuatro y de cinco años de edad que construyen estructuras juntos, en pareja, logran estructuras más complejas que aquellos que efectúan la misma actividad dirigidos por un adulto.¹³ Los niños y las niñas también tienden a dialogar

respecto de características detalladas durante un juego de construcción con pares¹⁴ y demuestran mayores niveles de autorregulación durante actividades y juegos efectuados en pequeños grupos.¹⁵ Con perspectivas como estas, el potencial del juego para ampliar el aprendizaje se torna central en el debate sobre las prácticas efectivas.

Ciencia temprana y aprendizaje de las figuras

La investigación sobre la facilitación del aprendizaje a través del juego, en materias académicas como ciencias, matemáticas y lectoescritura, han mostrado cuáles son los tipos de juego más efectivos para desarrollar estas habilidades. Por ejemplo, Doherty (2012)¹⁶ exploró la importancia del juego libre dirigido por niños y niñas para promover el aprendizaje de las ciencias. Sin embargo, la falta de concentración tuvo como resultado el no completar las actividades además

de un aprendizaje mínimo. Cuando participaron adultos en el juego, creando un contexto de juego mutuamente dirigido, el aprendizaje mejoró. La capacidad para desarrollar habilidades de razonamiento científico a través del juego dirigido se ha repetido en otros hallazgos de investigación.¹⁷

Resultados similares se encontraron en el área del pensamiento espacial. Por ejemplo, Fisher y sus colegas (2013)² compararon el juego libre, el juego guiado y la instrucción directa como contextos para el desarrollo de los niños y las niñas en el aprendizaje de las figuras geométricas. Sus hallazgos demostraron que el juego libre proporciona poco aprendizaje nuevo; la instrucción hecha por adultos proporcionó algún aprendizaje y el juego guiado tuvo el mayor efecto en el aprendizaje respecto de las habilidades académicas específicas.

Sentido numérico y nociones aritméticas elementales

Puede sorprendernos pensar que nacemos con un sentido numérico. Los estudios muestran que los infantes pueden detectar cambios en un grupo grande de objetos (en infantes de 6 meses de edad pueden detectar un cambio en la presentación, cuando el número de objetos se duplica, por ejemplo; que de ocho cambie a dieciséis)²⁵ y pueden, acertadamente, dar seguimiento a 1, 2 o 3 artículos.²⁶

Incluso con este sentido numérico inicial, se requiere práctica para desarrollar las habilidades numéricas. Con el apoyo de los cuidadores y con exploraciones de juego, niños y niñas de tres años de edad pueden aprender a comparar cantidad y tamaño, a reconocer patrones y a resolver problemas cotidianos que impliquen medidas y número de objetos; pueden razonar acerca de mayor y menor cantidad, y pueden contar y encontrar formas de dividir objetos equitativamente entre sus pares.²⁷ Para cuando llegan a la edad escolar, la mayoría logra comparar grupos de objetos y hacer sumas y restas sencillas.

Algo que también nos sorprende puede ser el hecho de que lo numérico no solo se trata de números: también se trata de autorregulación o de funciones ejecutivas (FE) y de habilidades espaciales. En un estudio hecho con 44 niños y niñas de tres años de edad, los investigadores descubrieron que las habilidades espaciales y las FE juntas representan el 70% de la diferencia en sus habilidades matemáticas iniciales.²⁹ Dado que las FE sustentan nuestro comportamiento orientado a un objetivo,³⁰ quizá después de todo, esto no es tan sorprendente. Las habilidades espaciales nos permiten imaginar objetos en nuestra mente y rotarlos o manipularlos, así como navegar en distintos espacios. Los niños y las niñas pueden practicar estas habilidades a través de actividades de juego, incluyendo construcción con bloques, armando rompecabezas y jugando con materiales de todas las formas y tamaños y pueden beneficiarse cuando los adultos se unen y apoyan su juego.^{30 31}

Los adultos tienen un papel importante en el juego

El desarrollo del área de lectoescritura en el juego ha sido un poco menos consistente en sus recomendaciones.

Investigaciones anteriores han demostrado los beneficios del contexto del juego libre, dirigido por niños y niñas, para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura; particularmente cuando el entorno del juego fue cuidadosamente pensado por adultos para incluir materiales de lectoescritura tales como libros y material escrito.¹⁸ Investigaciones más recientes han explorado más a fondo la conexión que hay entre el juego y el aprendizaje de las habilidades para la lectoescritura. Estos estudios descubrieron que rodear a los niños y a las niñas con materiales de lectoescritura de calidad, en contextos de juego, no es suficiente para fomentar un aprendizaje robusto de la lectoescritura. Sin embargo, cuando los adultos involucran a los niños y las niñas en el aprendizaje de la lectoescritura, durante el juego, y de una forma que amplía más que interrumpe el flujo del juego, sí vemos algunos beneficios.¹⁹

En esencia, el aprendizaje se trata de progresar, de ir de tareas y conceptos más sencillos a retos más complicados y de ver el panorama completo. Esto surge en la lectoescritura emergente (saber nombres y sonidos de las letras al expresar pensamientos e ideas por escrito) y en lo numérico (a tener un sentido numérico inicial, a reconocer las características que definen formas y a tomar medidas para resolver problemas mundiales reales). Nuestra habilidad para lograr progresos en situaciones sociales es similar –va, de observar lo que hacen otros y poder decir cómo se sienten, a participar gradualmente y ser asertivos con nuestros propios deseos, incluso poder compartir, consolar y ayudar a otras personas. Para que los niños y las niñas pequeños puedan progresar, las prácticas de aprendizaje a edad temprana necesitan empezar desde donde están y retarles a ir más allá. Ninguna práctica por sí sola puede satisfacer esa necesidad. Sin embargo, un espectro de prácticas que les involucre sí lo puede lograr.

El lenguaje y la lectoescritura emergente

La lectoescritura no es una hazaña fácil. Sin duda, estimaciones recientes sugieren que el 17% de los adultos del mundo son analfabetas.²⁰ El camino hacia la lectoescritura consta de diversos pasos y de ir construyendo poco a poco, mucho de lo cual se desarrolla durante el periodo de la infancia temprana.²¹ El Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development (2010)²² (El Instituto Nacional de Salud y Desarrollo Humano Eunice Kennedy Shriver) sugiere que “la lectura convencional y las habilidades de escritura que se desarrollan desde el nacimiento hasta los 5 años de edad tienen una fuerte, clara y consistente relación con habilidades convencionales posteriores de lectoescritura”. Identifican 6 habilidades clave que se relacionan y pueden predecir la lectoescritura posterior. Esto incluye: conocimiento del abecedario (saber el nombre de las letras y los sonidos relacionados), conciencia fonológica (la habilidad de dividir las palabras en medidas de sonido), el nombramiento rápido y automático de las letras y de los dígitos, así como de los objetos y de los colores; escribir letras o escribir su nombre y la memoria fonológica (memoria de corto plazo para palabras habladas)²³. Estas habilidades fundamentales no surgen mágicamente cada que los niños y las niñas cumplen años. Son los padres y los cuidadores los que tienen un papel importante para exponer a los niños y las niñas al lenguaje (tanto verbal como escrito) y la calidad tanto de las interacciones verbales, como de las no verbales, ha demostrado ser un predictor importante del lenguaje posterior²³. A pesar de que la lectoescritura es cosa seria, se puede aprender a través del juego. Por ejemplo, Cavanaugh y sus colegas (2017)²⁴ compararon los beneficios de las actividades prescritas y de los juegos autoinventados por los niños y las niñas para fomentar las habilidades de lectoescritura. En ambos casos, a pequeños grupos de niños y niñas de cinco años de edad se les dieron materiales para jugar, para que durante quince minutos practicasen la conciencia fonética y el sonido de las letras. Uno de los grupos practicó en una actividad prescrita. El otro grupo intentó efectuar esta actividad una sola vez antes de inventar sus propios juegos con el material que se les dio. Después de solo tres semanas, el grupo de los juegos autoinventados había mejorado significativamente más que sus pares.



Introduciendo un espectro de prácticas

Existen muchas formas de jugar, cada una de ellas con distintos papeles para los adultos y para la niñez, y cada una señalando distintas necesidades para las y los jugadores. La naturaleza dinámica del juego ha llevado a que haya algunas fricciones al respecto. Existen algunas investigaciones que sostienen que el juego libre es el “estándar de oro” y argumentan que los papeles de los adultos deberían estar limitados o no deberían existir. Otros, ven al juego guiado, en el que los adultos tienen un papel de apoyo, también como un tipo de juego. Zosh y sus colegas (2018)³³ sostienen que esta fricción ha hecho que la materia no desarrolle una noción más matizada del juego que abarque su naturaleza dinámica y cambiante. En lugar de eso, sugieren que el juego debería ser visto como un espectro más que como un concepto estático. Es interesante que empezamos a ver cómo surge esta tendencia por la investigación en los salones de clase de niños y niñas pequeños.^{34 35}

Para que los niños y las niñas puedan progresar, las educadoras necesitan empezar desde donde están y retarles a ir más allá. Ninguna práctica por sí sola puede lograrlo. Sin embargo, un espectro de prácticas que les involucren, sí lo puede lograr.

En las siguientes páginas describimos este espectro de prácticas de juego, así como describimos evidencia que ilustra cómo cada una de ellas fomenta el aprendizaje en los niños y las niñas y su desarrollo. Nos hemos esforzado a escoger los estudios hechos con niños y niñas de tres a seis años de edad específicamente. Basados en lo ya escrito, queremos destacar que cada práctica puede tener un papel en la vida de los niños y las niñas, ya sea enseñándoles o ayudándoles a prosperar y a convertirse en las personas que mañana cambien al mundo. Al ser más específicos acerca de las distintas formas de jugar y de aprender, y de los alcances de cada una de las prácticas, los educadores y los cuidadores pueden tomar decisiones informadas acerca de cómo incorporar el juego en sus prácticas, sabiendo que este juego no es solo para divertirse; es aprendizaje al máximo.



Juego libre

Juego guiado

Juegos con reglas

Instrucción

Elección del niño

Equilibrio

Estructura

Aprendiendo a través de instrucción directa

Cuando los conceptos son nuevos o son muy complejos para los niños y las niñas pequeños, la instrucción de calidad es especialmente importante para su aprendizaje.

Cuando enfatizamos cómo las prácticas de juego pueden ofrecer a las y los pequeños contextos de aprendizaje efectivo y de involucramiento, lo importante no es señalar que el juego sea la única forma de aprender. Los niños y las niñas pequeños también aprenden al observar a otros, así como de la instrucción. Por otra parte, dar explicaciones específicas sobre cómo hacer algo es parte integral de la práctica. La instrucción directa, así como el juego, puede tomar diferentes formas.

En las nociones tradicionales de instrucción y enseñanza, los adultos son la fuente del conocimiento y los responsables de depositar la información en las mentes infantiles. Esto representa una versión extrema, donde el adulto inicia y a su vez dirige la actividad de aprendizaje y el niño o niña lo sigue. Este enfoque de un solo sentido devalúa la voz y la agencia que los niños y las niñas aportan al encuentro de aprendizaje y puede resultar en aprendizaje de memoria sin que haya entendimiento.⁶²

En su informe, Lee y Anderson (2013)⁶³ criticaron ampliamente décadas de investigación experimental

que comparaba el aprendizaje basado en descubrimiento con prácticas docentes para la resolución de problemas de ciencias y de matemáticas. Es importante hacer notar que los estudios presentados en este informe se tratan de estudiantes de tercer grado y de grados superiores, en entornos culturales occidentales; pero incluso con estas limitaciones, vale la pena tener en cuenta sus conclusiones. Los dos autores encontraron muy poca evidencia de que la instrucción verbal por sí misma fuera efectiva; sin embargo, evidencia fundamentada mostró que explicar con ejemplos concretos sí ayuda. A los estudiantes se les plantean problemas con las soluciones dadas paso a paso y con una solución final respecto de ejemplos prácticos. La clave para esta práctica por instrucción es que las y los estudiantes estén involucrados activamente. Por ejemplo, mientras se plantea un ejemplo o se moldea una habilidad nueva, los educadores comparten sus pensamientos y sus decisiones, dirigen las discusiones de exploración y los niños y las niñas comparten y fundamentan sus ideas⁶⁴ o alientan la participación activa mediante retroalimentación⁶⁵. Este tipo de dirección ayuda a centrar la atención en elementos importantes o en detalles de la actividad. Cuando los conceptos son nuevos o son muy complejos para los niños y las niñas pequeños, la investigación sugiere que este tipo de instrucción directa de calidad es especialmente importante^{66 67}.

Características clave de la instrucción directa

- El adulto inicia y dirige
- El niño o la niña sigue
- Mayor estructura y menores opciones

El adulto establece objetivo(s) de acuerdo con las necesidades e intereses de los niños y las niñas.

El adulto brinda el andamiaje para los intentos de los niños y las niñas.

Mediante la instrucción explícita, los niños y las niñas están activamente involucrados durante la actividad.



Papeles del adulto

Prepara el entorno y los materiales de acuerdo con los objetivos del aprendizaje.

Da dirección y andamiaje para los intentos de los niños y las niñas, explica, observa los intentos que se hacen y los apoya para que dominen el objetivo o la habilidad buscada.

Beneficios

La instrucción bien planeada y con intención, con el uso de técnicas efectivas puede conllevar a la mejora en los resultados académicos y en las habilidades socioemocionales.

Aprendiendo a través del juego libre

El juego libre y sin estructura se centra en el niño o la niña. Imaginen a un grupo de pares en un lugar de juegos decidiendo entre ellas que el columpio es la base y que el juego de persecución empezará cuando suene la campana. O imaginen a niños y niñas que acuden a una guardería, que van a su salón y se les da la libertad de hacer lo que quieran. En este juego, los adultos se aseguran de que tengan tiempo, espacio y materiales para tener experiencias de inmersión e inclusivas. En este tipo de juego autónomo, los niños y las niñas con frecuencia están intensamente activos, tanto física como mentalmente.³⁶ El hecho de que las y los pequeños ejerciten la mayor de las autonomías de todas las prácticas listadas en el presente, habla de la importancia de las oportunidades de aprendizaje. Conforme amplían el control y dirigen su propio aprendizaje, los niños y las niñas están practicando autorregulación y funciones ejecutivas.³⁷ Los estudios también han establecido relación entre los diferentes tipos de juego libre y los resultados académicos de los niños y las niñas. En un estudio de observación con 450 infantes de Noruega³⁸ los investigadores compararon a tres grupos con habilidades psicomotoras débiles, medias y fuertes, y descubrieron que las experiencias de juego físico se relacionaban con las habilidades matemáticas. Otro estudio documentó la exploración espontánea de fenómenos físicos de los niños y las niñas pequeños durante el juego con objetos, mostrando que se toparon con conceptos como fuerza, energía, magnetismo, tensión, fricción y maquinaria sencilla.³⁹ Además de estas oportunidades de aprendizaje, las investigaciones descubrieron los beneficios del juego libre para la autoestima⁴⁰, la salud y el bienestar.⁴¹ Como nos limitamos de privar a los niños y las niñas humanos del juego libre en su totalidad, nos basamos en estudios experimentales con animales para entender las relaciones causales. Tales estudios señalan que las ratas, a las que se priva del juego de pequeñas, tienen dañadas sus habilidades sociales y sus habilidades para resolver problemas y las diferencias en su estructura cerebral son notables.⁴²



El juego es intrínseco al ser humano desde que nace. Es una fuente de conocimiento, de relaciones, de interacciones y de aprendizaje. A partir del juego es que cada niño o niña conforma su individualidad y su papel en la comunidad.”

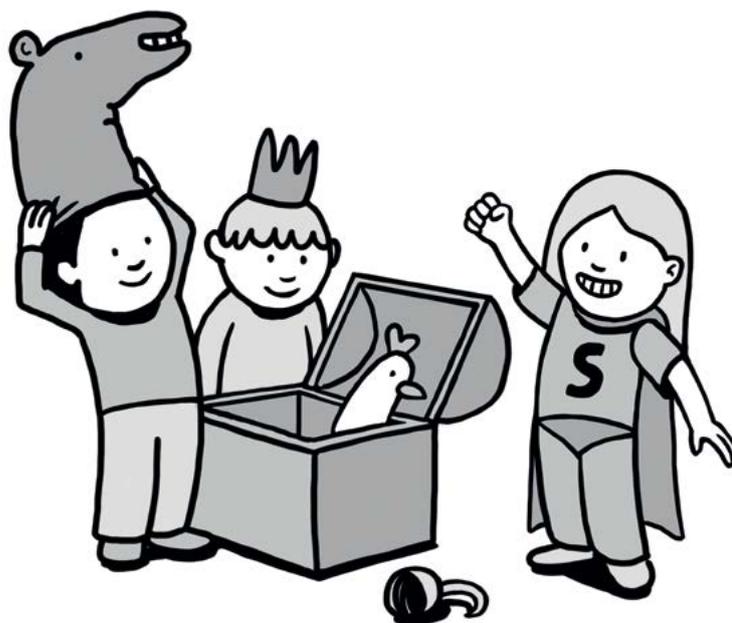
**Jennifer Vega,
aeioTU, Colombia**

Lo que hace único al juego libre y sin estructura es que niñas y niños pueden hacerlo respecto de lo que les interesa y pueden crear un entorno de juego que se ajuste a sus experiencias. Solo imagínenles jugando al aire libre. El pasto y la arena ofrecen material interminable para jugar y para aprender. En caso de que encuentren un insecto, la experiencia se vuelve de otro nivel. Si meten un terrón de pasto o una caja llena de arena y dos insectos, crean un nuevo contexto de aprendizaje. La naturaleza siempre está evolucionando, en cada estación del año cambian los paisajes y cada uno trae consigo material de primera mano para el juego, y así inspira a las niñas y los niños a tener nuevas ideas para crear mundos para jugar. Visto de esta forma, el juego autodirigido puede considerarse una forma creativa de compartir. En el juego con pares, se conocen las ideas de otros, otras, y sus motivos; le dan significado y practican sus habilidades para crear distintas cosas; encuentran estructuras de poder, conflicto y negociación. Las niñas y los niños representan lo que ven y lo que oyen, de acuerdo con su propio entendimiento. En un estudio hecho en Sudáfrica, Ebrahim y Francis (2008)⁴⁴ observaron a niñas y niños repitiendo discursos de raza y de género en una obra y estableciendo jerarquías entre sus pares.

Los papeles del adulto en el juego libre

Cuando las niñas y los niños se involucran en un juego escogido por ellas, no requieren guía constante. Sin embargo, los adultos tienen un papel importante para proporcionar tiempo y espacio para que sea un juego inclusivo y seguro para los niños y las niñas. Los adultos pueden apoyar el juego libre, observando, reconociéndolos, escuchándolos y aceptando y considerando sus peticiones para ayudarlos con sus iniciativas, cuando sea necesario.⁴⁵ En ocasiones el juego libre de los niños y las niñas se torna repetitivo y es entonces cuando los adultos pueden inspirar con

nuevas experiencias y retos.⁴⁶ Como en cualquier otro contexto social, existen normas que definen cómo nos involucramos con otros y qué es apropiado y aceptado. Obviamente esto también cuenta en el juego autodirigido; por lo tanto, el juego libre no significa libertad para todos. Un último punto es que en el juego libre, las niñas y los niños, con frecuencia giran en torno a los compañeros de juego que son similares a ellos. Por ejemplo, quienes tienen problemas de lenguaje prefieren jugar entre ellos. Al hacerlo, pierden oportunidades para practicar en el contexto de involucramiento de juego con sus pares.⁴⁷



Características clave del juego libre

- El niño o la niña inicia y dirige
- Tiene menos estructura y más opciones

Las niñas y los niños establecen los objetivos del juego de acuerdo con sus intereses. Generalmente están muy activos preguntándose ¿qué pasaría si...? reinventando ideas y creando nuevos significados



Papel de los adultos

Observar, escuchar y reconocer a los niños y a las niñas durante el juego. Apoyarlos cuando estos tengan problemas (por ejemplo) para organizar el juego entre pares o para regular sus emociones.

Beneficios para niñas y niños

El juego libre se relaciona con las funciones ejecutivas, con la autorregulación, con las habilidades sociales, con la autoestima, con la salud y con el bienestar.

El juego físico se relaciona con las habilidades espaciales y con las habilidades matemáticas.

Aprendiendo a través del juego guiado

En el juego guiado, los adultos apoyan a niñas y niños a lograr uno o más de sus objetivos dentro de un contexto de juego. La idea es crear un andamiaje para los intentos, y no dirigir las acciones; en el juego guiado, los niños y las niñas y los adultos comparten el control de lo que se hace y cómo se hace. Los adultos pueden unirse al juego para ampliar las posibilidades de aprendizaje a través de cuestionamientos y sugerencias. También pueden iniciar una actividad de juego guiado, que pueda generar interés a los niños y a las niñas. Por ejemplo, al escoger materiales que guíen a descubrir un objetivo de aprendizaje.

Innumerables estudios apoyan el involucramiento de los adultos en el juego para fomentar el aprendizaje temprano. Por ejemplo, en un estudio de Fisher y sus colegas², la actividad de juego guiado en la que los niños y las niñas descubrieron “el secreto de las formas” fue mediante una exploración de juego con el apoyo de un adulto, quien les guió a una noción más a fondo y flexible de las formas. En otro estudio, a niños y niñas de tres y cuatro años de edad se les apoyó para que inventaran historias y que las actuaran para todas las personas del salón.⁴⁸ Durante un año, seis grupos se involucraron en esta actividad de crear historias mientras que siete grupos de control continuaron con sus actividades cotidianas, que no incluían muchas actividades educativas estructuradas. El grupo de las historias mejoró significativamente más en la comprensión de la narrativa, en la conciencia de vocabulario y de la caligrafía, en las habilidades de simulación y en las de autocontrol. Otros estudios comparativos descubrieron que la facilitación del juego por adultos fomenta la autorregulación⁴⁹, la comprensión de la lectura y el lenguaje⁵⁰, el vocabulario⁵¹ y el conocimiento matemático.⁵²

Considerar como punto de partida el interés de las niñas y los niños, compartir el control en el juego guiado, puede darse de muchas formas. Quienes construyen con bloques pueden llegar tan alto como se pueda. Al darse cuenta de esto, el educador, en clase, puede sugerir que comparen cuál es la torre más alta, que cuenten cuántos bloques tiene cada torre e incluso que utilicen bloques como unidad de medida para comparar alturas y anchuras de todo tipo de objetos. Todo ese esfuerzo, hecho para profundizar en el aprendizaje, requiere que las preguntas y las sugerencias tengan

sentido en el escenario del juego. Imaginen que estos mismos niños y niñas estuvieran construyendo una ciudad. En ese caso, pedirles que cuenten los bloques o que comparen torres interrumpiría su juego, lejos de profundizarlo.

Además de extender el juego existente, los adultos pueden iniciar un juego guiado. Primero, se prepara un escenario de juego utilizando materiales que tengan a la mano; para una tienda de abarrotes, pueden ser paquetes viejos o cajas. Antes de iniciar el juego, a las niñas y a los niños se les enseñan conceptos tales como escribir una lista de compras, utilizando sumas sencillas para determinar cuánto costarán los artículos que se encuentran en la lista y los sueldos de los empleados; entonces se los invita al juego, deben escoger papeles que quieran desempeñar y deben negociar cuánto costará la comida, creando escenarios imaginarios. En este ejemplo, el adulto limita las posibilidades al establecer un contexto de juego con objetivos de aprendizaje; sin embargo, los niños y las niñas deciden qué pasa en la tienda. Dentro de este juego, los adultos pueden estructurar objetivos de aprendizaje apropiados, al señalar ciertas características, así como al hacer comentarios y cuestionamientos o al convertirse en compañeros activos en el juego⁵³.

Crear contextos de juego también puede hacerse mediante una colaboración. En un estudio hecho en un salón de clases, las niñas y los niños estaban realmente interesados en los animales, así que los adultos y los niños y las niñas decidieron crear una clínica veterinaria.⁵⁵ A este nuevo centro de juegos se le incluyeron una gran variedad de materiales para incentivar la práctica de la lectoescritura. También se leyeron libros sobre los animales, escribieron instrucciones para los dueños de las mascotas y registraron citas para pacientes. Cuando tuvieron dudas respecto a cómo saber si algún animal tenía la pata rota, el adulto introdujo el concepto de una máquina de rayos X, ofreciéndoles una ampliación significativa en el contexto de juego que ellos crearon. Sin embargo, otra forma de facilitar actividades durante el juego imaginario es ayudando a verbalizar sus planes antes de que empiecen a jugar. Esto puede apoyar su habilidad para guiar sus propias acciones en el escenario de juego⁵⁴.



Características clave del juego guiado

- El adulto inicia y la niña o el niño lo dirige
- Tiene estructura y opciones equilibradas

El adulto establece objetivo(s) de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de las niñas y los niños y de sus intereses. Los niños y las niñas escogen qué hacer y cómo hacerlo; el adulto está presente e interactúa pero no puede dirigir sus acciones.



Beneficios para el niño y la niña

El juego guiado puede derivar en mayores logros que la instrucción o el juego libre por sí solos, en lectoescritura, numeración, habilidades sociales y en habilidades de autorregulación

Papel del adulto

Crear un contexto de juego, con o para la niña o el niño, con el objetivo central del aprendizaje (e.g. una tienda de abarrotes con letreros y dinero falso).

Observar, construir y ampliar el pensamiento y las ideas de los niños y las niñas..

Aprendiendo a través de los juegos con reglas

En muchos sentidos, los juegos operan como el juego guiado, pero es el juego mismo el que proporciona las reglas, la estructura y los objetivos del aprendizaje, en lugar de que sea el adulto quien los determina. En virtud de que el juego es el que los señala, los niños y las niñas pueden sentir más agencia que en las actividades facilitadas por adultos. De cualquier forma, los adultos tienen papeles importantes para ayudar a las y los pequeños a empezar, incluyendo explicarles las reglas del juego y ayudar para que tomen turnos. Los niños y las niñas pequeños se involucran en muchos tipos distintos de juegos con reglas, desde juegos físicos, específicamente para exteriores, tales como persecución y las escondidillas; incluso juegos de mesa y de cartas, así como juegos digitales. Conceptualizar los juegos con reglas como un tipo de aprendizaje a través del juego es una percepción reciente. Un estudio observó el juego durante el recreo en el primer año de primaria; descubrió que quienes toman la iniciativa en el juego también tienen mejores habilidades sociales.⁵⁸ Investigaciones sobre juegos de mesa y juegos digitales sugieren que cuando han sido especialmente diseñados e instrumentados, pueden apoyar el desarrollo de las matemáticas y las habilidades iniciales de la lectoescritura.⁵⁶ Un estudio experimental hecho con 276 niños y niñas que asistían a los grupos de Head Start probaron juegos basados en la música como una forma de fomentar la autorregulación. A lo largo de una intervención de ocho semanas, estos juegos se repitieron; sin embargo, las reglas fueron cambiando gradualmente para hacer más difícil el desafío.⁶⁰ Quienes participaron en estos grupos de juego mejoraron en cuanto a su autorregulación; en quienes estaban aprendiendo inglés, se observaron mejoras significativas respecto de matemáticas aplicadas para resolución de problemas.

Mientras que estas investigaciones iniciales son prometedoras, aún quedan muchas preguntas por responder. ¿Cómo funcionan los juegos para el involucramiento y el aprendizaje de los niños y las niñas? ¿Hasta qué punto los programas utilizados en la infancia temprana utilizan juegos para lograr objetivos específicos de aprendizaje? ¿Y por qué con frecuencia niñas y niños se involucran en juegos, etc.? Lo que sí sabemos es que los adultos pueden facilitar el juego en un sinfín de formas. Los educadores pueden crear un juego cuyos objetivos de aprendizaje sean específicos, ya sea el de tomar turnos o el de mejorar las habilidades sociales, los conceptos o el vocabulario. Algunos juegos locales muy conocidos pueden lograr involucrar a los niños y a las niñas en su historia y en su legado; al mismo tiempo pueden fortalecer su adquisición de conceptos. Por ejemplo Diketo, un juego de coordinación de Botsuana que consiste en lanzar piedras, utiliza formas y conjuntos que se enseñan en matemáticas, así como conceptos de la gravedad y la textura, que se enseñan en ciencias básicas.⁶¹ A los niños y las niñas también les encanta inventar sus propios juegos. En un estudio, los educadores proporcionaron materiales ricos en lectoescritura y los alentaron para que inventaran actividades basadas en juego; con ello lograron mejorar sus habilidades de lectoescritura²⁴.





Características clave de los juegos

- El contexto proporciona estructura y opciones dentro de las reglas del juego

Las reglas del juego conforman el andamiaje de las interacciones entre los jugadores. Se juega de acuerdo con las reglas del juego, de este modo el mismo juego dirige la actividad. Los niños y las niñas deben tener agencia y decisión en el juego.



Papel del adulto

Deben hacer que los niños y las niñas empiecen y presenten un juego o deben ayudar a escoger un juego para todo mundo.

Ayudar a entender y practicar las reglas del juego (por ejemplo, tomar turnos). Ayudar a los niños y las niñas a unirse a un juego con sus pares.

Beneficios

Los juegos bien diseñados conllevan al desarrollo de las habilidades para la lectoescritura y para las habilidades numéricas (juegos digitales y físicos). Juegos con música pueden mejorar la autorregulación.

Combinando las prácticas a lo largo del espectro

A pesar de que es tentador centrarse en la diferencias que existen entre las distintas prácticas –el juego libre, el juego guiado, los juegos con reglas y la instrucción– y pensar que alguno de ellos es mejor que todos los demás, al hacerlo, se perdería un punto importante: las niñas y los niños tienen distintos intereses de aprendizaje y distintas necesidades; un gran facilitador combina prácticas para trabajar con niños y niñas desde el punto en el que se encuentran y desde ahí apoyarlos para que crezcan. En su informe, Lee y Anderson (2013)⁶³ llegaron a la misma conclusión respecto de la combinación de prácticas: la instrucción es maravillosa para llamar la atención del o la estudiante respecto de las características críticas en un ejemplo, así como para señalar los errores, mientras que la fortaleza del descubrimiento con andamiaje es que se puede practicar aplicando nuevas estrategias y conceptos. Utilizar ambas, es decir, la instrucción y el aprendizaje por descubrimiento, fomenta un entendimiento conceptual profundo que puede aplicarse a nuevas situaciones.

Los niños y las niñas pequeños son por naturaleza curiosos y están ávidos por aprender; cuando descubren algo nuevo e intrigante, se adhieren como los imanes a los objetos metálicos. Tienen ansias por poner a prueba los límites de este nuevo hallazgo³⁹. Las investigaciones incluso muestran que también son sensibles a señales –incluyendo instrucciones– de adultos con conocimientos. Elizabeth Bonawitz y sus colegas (2011)⁶⁸ descubrieron que cuando los adultos demostraban el funcionamiento de un juguete, los niños y las niñas descubrían menos funciones cuando exploraban y jugaban con el juguete que cuando se interrumpía al adulto a media explicación. Al igual que Lee y Anderson (2013), Bonawitz et. al. sugirieron retrasar la instrucción hasta que los niños y las niñas pequeños hubieran tenido la oportunidad de investigar los nuevos materiales, las actividades o los conceptos. Los adultos también pueden desatar el interés infantil en la lectoescritura inicial y en los números exponiendo actividades para resolver problemas relacionados con situaciones de la vida real⁶⁹.

Las niñas y los niños tienen distintos intereses de aprendizaje y distintas necesidades. Un buen facilitador o facilitadora combina prácticas para construir sobre lo que ya saben o lo que les interesa, y los apoya en su crecimiento.

Escogiendo prácticas adecuadas para lograr el propósito

En algunos de los estudios citados en el presente reporte técnico, notarán que los niños y las niñas pequeños pueden aprender habilidades similares de muchas formas. Entonces, ¿qué práctica se debe adoptar? Para responder esta pregunta sugerimos ver más allá de la superficie, por decirlo de alguna forma, y considerar qué características conllevan a un aprendizaje más profundo. Se aprende más cuando existe el involucramiento activo, en oposición a pasivo, cuando las actividades son significativas para ellas y ellos, o cuando aprenden junto con otras personas. En las actividades de juego, parece que su propia naturaleza, alegre e iterativa, alimenta aún más su involucramiento y su aprendizaje.³³ Las distintas prácticas del espectro pueden ser fuertes en algunas características y débiles en otras. El juego libre, con frecuencia es activo, muy alegre y significativo; pueden escoger qué hacer y cómo hacerlo integrando distintas habilidades y perspectivas al mismo tiempo. A pesar de que las y los pequeños no aprenden espontáneamente los sonidos de las letras y otros objetivos específicos de aprendizaje mediante el juego libre por sí solo, sí practican cualquier habilidad, idea o situación que desean dominar cuando están con pares, cuando crean relaciones de amistad y cuando se benefician con actividad física.

En el juego guiado existe mayor orientación dada por los adultos y por las reglas de los juegos; esto es lo adecuado para objetivos de aprendizaje específicos. Las prácticas de juego guiado limitan la exploración de juego de las niñas y los niños, sus opciones, así como, con frecuencia, les muestran oportunidades de aprendizaje social. La instrucción es aún más específica y puede ayudarles a darse cuenta de información y pasos importantes, en vez de dejarles redescubrir cientos de años de conocimientos por su cuenta. Los educadores pueden combinar prácticas para ayudar a los niños y las niñas a progresar desde las etapas iniciales de comprender algo nuevo a adquirir mayor conocimiento hasta lidiar con tareas más desafiantes.



Las experiencias de juego son sumamente valiosas en la educación temprana, ya que involucran profundamente a los niños y las niñas; impulsados por una curiosidad y un entusiasmo internos, hacen un mayor esfuerzo, son más persistentes y piensan más a fondo.^{70 71} Más adelante, dos estudios que observaron el involucramiento en entornos escolares, nos muestran su importancia a lo largo de la vida. El primero es un estudio longitudinal de los Estados Unidos, donde se observaron a 347 niños y niñas a partir de los 5-6 años de edad, en preescolar y hasta el octavo grado.⁷² En este estudio, quienes estaban más involucrados y cooperaban en las peticiones y tareas solicitadas, también obtuvieron mayores logros a largo plazo en lectura y en matemáticas. Otro estudio hecho en EUA en el que observaron a 241 niños y niñas a partir del final de preescolar y a lo largo de su primer año de escuela formal, demostró que cooperar más y trabajar de forma independiente en clase se asociaba directamente con sus logros⁷³.

Los niños y las niñas tienen mayores oportunidades de aprender cuando los educadores son cálidos y responden a sus demandas, cuando el conocimiento y los intereses de los niños y las niñas son el punto de partida para ampliar su entendimiento y su cúmulo de habilidades; cuando las actividades y los materiales captan su interés y les ayudan a ser activos y a que asimilen⁷⁴. El escenario en el que se plantea la actividad también hace la diferencia. En un estudio hecho en EUA con 1407 niños y niñas de preescolar, 75 investigadores hicieron un diagrama sobre las interacciones de niños

y niñas con los educadores, mediante actividades de libre elección y actividades dirigidas por adultos. Sus descubrimientos revelaron que cuando se involucran con un educador responsivo en actividades de libre elección, los niños y las niñas tuvieron un mejor lenguaje y mejor autocontrol. Esta combinación de beneficios no se daba en quienes utilizaban más tiempo en actividades dirigidas por adultos o en actividades de libre elección sin adultos presentes. Los adultos responsivos, que construyen sobre lo que a las y los niños saben y les importa, desatan la curiosidad y profundizan el conocimiento de nuevas ideas, de habilidades y contenidos. Cuando los niños y las niñas se involucran, inician una actividad de aprendizaje por su cuenta, con frecuencia pensando distintas formas de enriquecer la experiencia y de llevar la actividad hasta el límite.⁷⁷

Dependiendo de la literatura que consultemos, este estilo de interacción tiene distintos nombres, incluyendo el de servir y devolver⁷⁸, enseñanza responsiva⁶⁵ y enseñanza de apoyo a la autonomía.⁷⁶ En este reporte técnico nosotros los llamamos estilo de facilitación. Facilitar el aprendizaje es distinto a pensar que enseñar es dar contenido, ya que el objetivo es que se entiendan conceptos y se desarrolle una gama de habilidades que puedan aplicar. Las distintas culturas claramente moldean las relaciones que tienen los niños y las niñas con los adultos; incluso las investigaciones señalan que involucrarse es el centro del aprendizaje humano y crece dentro de los distintos entornos culturales.

El involucramiento de los niños y las niñas depende de su sentido de autonomía. Tener autonomía en una situación se trata de sentir pertenencia y de poder elegir, más que estar libre de restricciones.⁸⁰ Si pensamos en los juegos, estos tienen reglas claras y dentro de esta estructura, los jugadores pueden decidir qué acciones tomar. El juego libre puede tener algunas reglas (a pesar de que se pueden inventar nuevas reglas), pero, como en cualquier otro contexto social, las normas aplican para lo que es aceptable, tales como compartir con los pares o decir lo que se desea; y lo que no es aceptable, como golpear. Como facilitadores, los adultos pueden estipular qué tanta estructura y andamiaje proporcionarán. Mayor estructura implica una menor posibilidad de espacio y pocas opciones a escoger. Esto puede ser ideal para quien inicia algo nuevo, como aprender a compartir o probar un juego por primera vez. Menor estructura implica que los niños y las niñas tienen más espacio para dirigir sus propias acciones. De este modo, pueden practicar una nueva habilidad o comprender cómo se aplica un nuevo concepto en circunstancias cambiantes. Conforme se practica, los facilitadores están presentes y listos para dar apoyo cuando al niño o a la niña se le dificulte algo.

Reeve (2006)⁸¹ utiliza estos cuatro principios para resumir lo que hace un gran facilitador:

- **Adaptarse**- los adultos facilitadores perciben el estado en que se encuentran los niños y las niñas, y adaptan sus acciones acordemente. Escuchan con atención lo que les dicen, hacen un esfuerzo para entender la situación y para estar consciente de lo que quieren y necesitan las niñas y los niños.
- **Relacionarse**- los grandes facilitadores se preocupan por las y los estudiantes, crean un lazo cercano y se aseguran de que sepan que son importantes. Lo hacen a través de calidez, afecto y aprobación.
- **Apoyar**- durante una actividad de aprendizaje, los adultos aceptan a los niños y a las niñas como son, los alientan en sus intentos y los ayudan a alcanzar sus propios objetivos. De este modo, las y los pequeños se sienten competentes, creativos y más en control de su propio aprendizaje.

• **Disciplinar** con delicadeza- si los niños o las niñas sobrepasan el límite, los facilitadores las orientan y les explican por qué un modo de pensar o de comportarse es aceptable y otro no lo es, y los apoyan.

Para resumir, cada práctica a lo largo del espectro tiene alcances y es adecuada para diversos propósitos del aprendizaje; aquellas que equilibran objetivos de aprendizaje y agencia del estudiantado, tales como el juego guiado y los juegos, permiten que los niños y las niñas practiquen una gama de habilidades al unísono, por ejemplo, el autocontrol, el lenguaje y la lectoescritura.⁷⁵ Las experiencias de juego, en particular el juego libre, ofrecen un espacio seguro para que puedan lidiar con la incertidumbre, para que imaginen nuevas posibilidades y para que obtengan nuevas soluciones. Por ejemplo, las investigaciones han destacado semejanzas asombrosas entre el juego simulado y los procesos creativos⁸², y proponen al juego como una estrategia para fomentar las habilidades de adaptación⁸³. En los escenarios de aprendizaje temprano, los niños y las niñas tienden a ser más en número que los adultos presentes y por ello existen más oportunidades de involucrarse con pares que con adultos.⁸⁴ De este modo, cada niño o niña puede involucrarse activamente, en igualdad de circunstancias y crear contenido compartido con pares, así como crear un entorno de juego o nuevas reglas para un juego. El juego libre con pares puede revelar lo que les cautiva o les cuesta trabajo, permitiendo a los adultos que tomen nota al respecto para futuras actividades. La facilitación del juego y la instrucción de calidad valen la pena porque fomentan el involucramiento, lo que resulta en aprendizaje más profundo y dominio total. Una buena facilitación del juego y una enseñanza responsiva requieren de un papel deliberado del adulto, uno que enriquezca y amplíe las ideas de los niños y las niñas, sus interacciones y sus exploraciones. Los grandes facilitadores pueden integrar el aprendizaje académico con actividades escogidas por quienes aprenden, por ejemplo, mediante la demostración del valor de las actividades tempranas numéricas y de la lectoescritura.⁶⁹ Los adultos requieren práctica para ser deliberados y discretos en este ámbito, pero es particularmente importante que lo sean en los contextos de juego, porque la parte de juego se desvanece en el momento en el que los niños y las niñas sienten que se les quita la agencia del momento de aprendizaje.

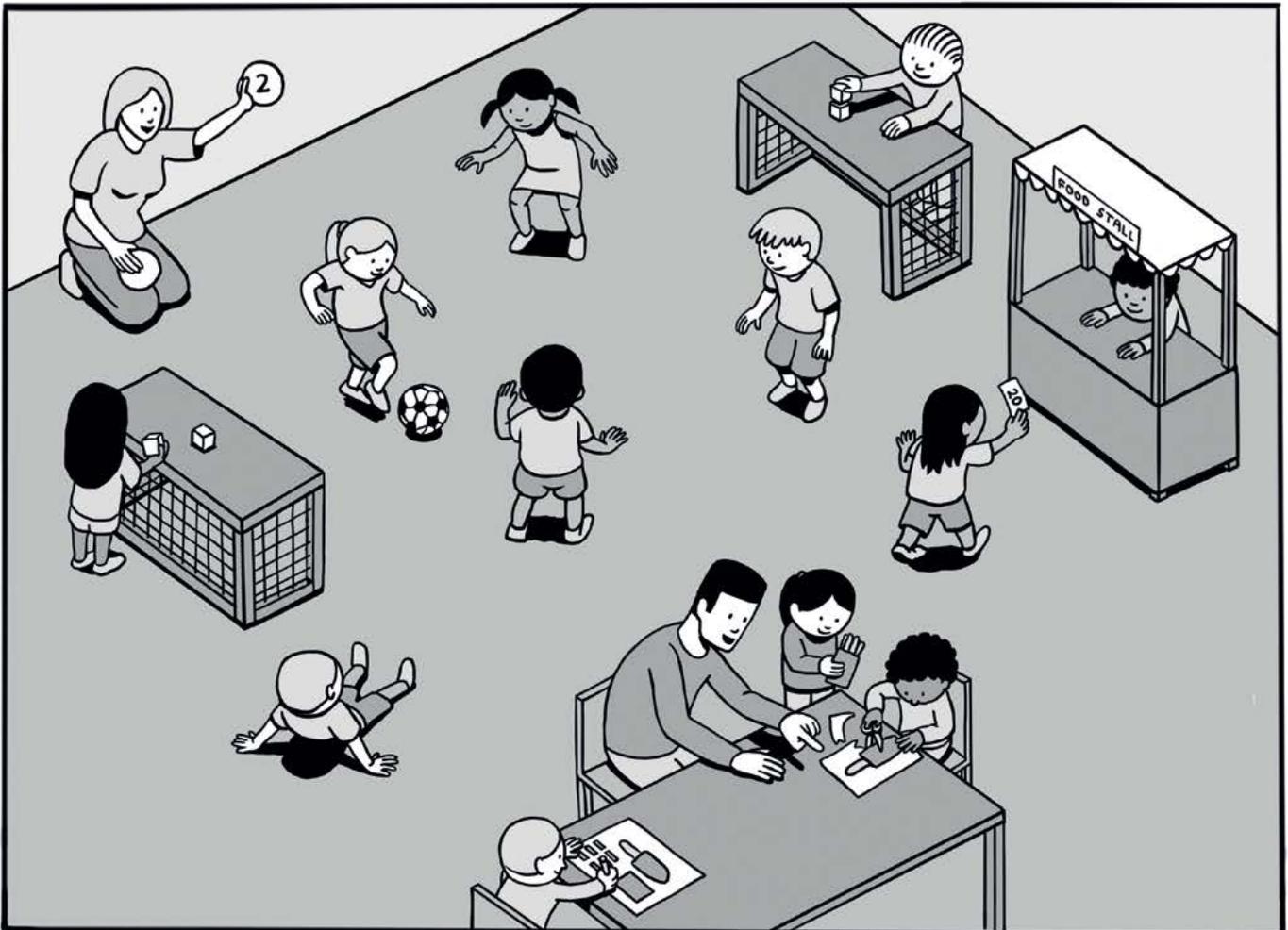
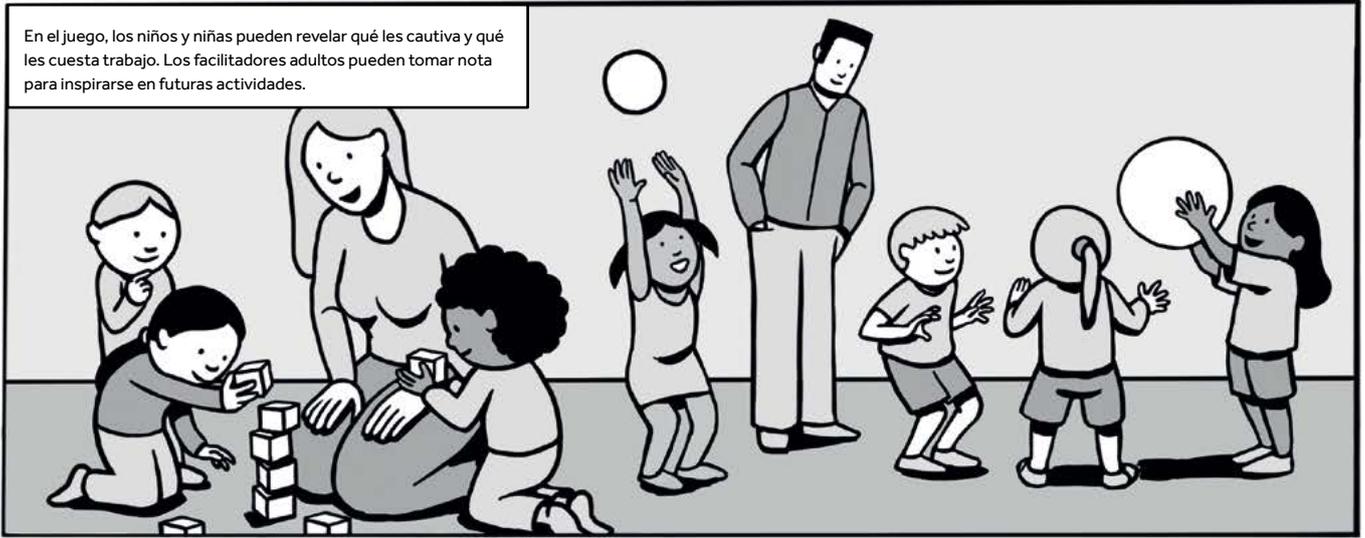


Fomentar el juego es algo que todo educador puede y debe hacer. Un buen punto de partida es identificar los intereses de los niños y las niñas a través de señales en sus diálogos, en sus acciones y en sus expresiones creativas. El siguiente paso es preguntarse: ¿cómo puedo ayudar a los niños y a las niñas a crear mundos que permitan jugar y aprender acerca de esos intereses?”

Laura Guzmán, aeioTU, Colombia



En el juego, los niños y niñas pueden revelar qué les cautiva y qué les cuesta trabajo. Los facilitadores adultos pueden tomar nota para inspirarse en futuras actividades.



Poniendo en práctica la facilitación del juego: casos de varios países

La mayoría de las investigaciones hechas para el presente reporte técnico se llevó a cabo en entornos occidentales. Este es un reto tremendo, especialmente al tratar de implementar la facilitación del juego en diversos contextos culturales. Las normas sociales de un país en particular, las políticas y los programas escolares, el nivel educativo de los profesionales que trabajan con niños y niñas pequeños y muchos otros factores, moldean las oportunidades y ponen barreras para implementar a escala y de forma efectiva las prácticas basadas en el juego.

Los siguientes siete casos ejemplifican qué tan variados son los entornos de aprendizaje temprano entre los distintos países. Los casos representan culturas a lo largo del sur, norte, este y oeste del mundo y muestran contextos donde por mucho tiempo el juego libre ha sido una práctica fundamental en la educación temprana, contextos en donde el juego de los niños y las niñas no es una prioridad y contextos donde los objetivos académicos y las prácticas basadas en el juego se aplican conjuntamente.



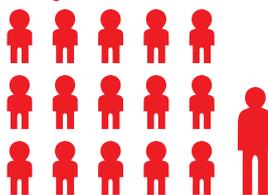


Canadá

El sistema educativo canadiense está estipulado por cada provincia y la educación temprana de la niñez varía al o largo de todo el país. En Ontario, por ejemplo, a todos los niños y niñas se les proporciona cuidado universal cuando cumplen cuatro años de edad, dentro del mismo año de calendario. El preescolar es un programa para quienes tienen entre cuatro y cinco años de edad, de tiempo completo, que dura dos años y es accesible para todo mundo.⁸⁷ Columbia Británica⁸⁸ y Nueva Escocia⁸⁹ también ofrecen preescolar de tiempo completo, pero solo dura un año, y es un programa para niños y niñas de cinco años de edad. A lo largo de las distintas provincias y territorios del país hay expectativas estándar para quienes cursan el jardín de niños. Ello cubre resultados específicos de aprendizaje en el lenguaje, las matemáticas y en ciencias; sin embargo, también reflejan un reconocimiento de la importancia de otras habilidades críticas del aprendizaje temprano en las áreas del desarrollo personal, social y emocional de la niñez.⁹⁰ A los niños y a las niñas se les

enseña de forma tradicional con un maestro certificado y un educador autorizado para educación temprana. El juego ha sido un concepto importante en los salones de clase canadienses de jardín de niños. Más recientemente el aprendizaje a través del juego se ha vuelto clave. El juego imaginativo libre sigue siendo un componente del aprendizaje a través del juego; sin embargo, los maestros están obligados a utilizar el juego como un enfoque pedagógico y esto incluye la integración del aprendizaje académico en contextos basados en el juego⁹⁰. Los educadores en Canadá tienen una independencia considerable en relación con su planeación diaria y la implementación de enfoques lúdicos, que varía en el tiempo asignado a actividades de instrucción directa al grupo completo, actividades en grupos pequeños y juego centrado en el niño o la niña.⁹³

Proporción entre adultos y alumnado



Nivel de educación del personal:

Los maestros certificados tienen un título de licenciatura y otro en educación, ya sea a nivel licenciatura o maestría (en promedio, el 55% del personal está calificado)⁹²



Estados Unidos de América

La educación temprana en EUA está muy dividida, los programas se imparten por un gran y diverso número de sectores, incluyendo el programa federal llamado Head Start, los programas estatales y los programas preescolares, guarderías y más programas informales (donde el cuidado no suele estar regulado)¹⁰⁹. Los diversos programas comparten el objetivo fundamental de apoyar el desarrollo y aprendizaje de las y los pequeños, pero sus expectativas en cuanto a los resultados varían. Las escuelas preescolares públicas y el programa Head Start tienen estándares muy claros que abarcan lo siguiente:

- 1) Enfoque del aprendizaje, 2) desarrollo social y emocional, 3) lenguaje y comunicación, 4) lectoescritura, desarrollo matemático y razonamiento científico y 5) desarrollo perceptual, motor y físico.

Los salones de clase de la infancia temprana tienden a caer en una de las tres amplias categorías relacionadas

con su enfoque para jugar y aprender.¹¹¹ Algunas de ellas están basadas en el juego y en estos entornos las niñas y los niños pasan la mayor parte del tiempo jugando. Otras están muy centradas en lo académico por lo que pasan la mayor parte del tiempo en aprendizaje en grupo o en pequeños grupos. Otro tipo de clase es el que Fuligni y sus colegas (2012)¹¹² denominaban un "balance estructurado". En esos salones de clase se ocupa relativamente el mismo tiempo en juego libre autodirigido y en sesiones dirigidas por el maestro, de grupo completo o lecciones en pequeños grupos. A lo largo de los últimos 15 años los estudios sugieren que los programas tienden a cambiar, de aquellos basados en juego a aquellos dirigidos por el maestro o maestra¹¹³.

Proporción entre adultos y alumnado



Nivel de educación del personal:

licenciatura¹¹⁰
 Escuela estatal preescolar: 92%
 Head Start: 52%
 Guarderías: 12%



Sudáfrica

De los 3 a los 5 años de edad, se atiende a las niñas y a los niños en programas grupales de educación preescolar. Entre 5- 6 años de edad se les enseña en el Grado R, que es el primer año de educación básica. Tanto los programas de esta educación básica como el Grado R¹⁰⁵ se centran en la comunicación y el lenguaje, las matemáticas y las habilidades para la vida. A pesar de que en los dos documentos se les llama de distinta forma, "las habilidades para la vida" abarcan el desarrollo personal, social, emocional y creativo. Las personas que hacen las políticas, con frecuencia debaten respecto de cómo relacionar los objetivos de desarrollo con los objetivos académicos de ambos programas.

En Sudáfrica, aprender a través del juego es aceptado como un principio en las prácticas con quienes tienen entre 3 y 6 años de edad. A pesar de ello, es problemático. En entornos no regulados y en aquellos lugares en que existe una falta de monitoreo gubernamental, las proporciones no necesariamente

se respetan. Para el alumnado de entre 5 y 6 años de edad, el tamaño de los salones de clases es desigual en las distintas provincias, debido a la alta demanda.¹⁰⁷ Por otra parte, está la falta de capacitación seria, la ausencia de directrices en los programas, las expectativas de los padres y las percepciones limitadas respecto de la preparación escolar.¹⁰⁸ Por lo que, a pesar de que el aprendizaje a través del juego es el elegido, los cuadernos de trabajo y las lecciones preparadas continúan impulsando los esfuerzos pedagógicos, y el juego, con frecuencia, se asocia con los recreos.

Proporción entre adultos y alumnado



Nivel educativo del personal:

Certificado vocacional (Grado R) o en gran medida no calificados (edades de 3-5)¹⁰⁸

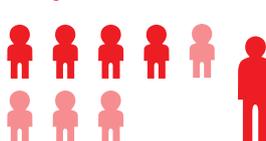


Dinamarca

Dinamarca tiene un sistema de cuidado infantil financiado con fondos públicos y el 98% de los niños y las niñas tienen cuidado profesional fuera de sus hogares de los 3 a los 6 años de edad.⁸⁴ Estos entornos se describen como guarderías o jardines de niños en lugar de preescolar para reflejar su concentración holística en el desarrollo integral de los niños y las niñas, en las habilidades sociales, en el bienestar, en la participación, en los valores democráticos y en los cuidados. No existen estándares académicos específicos. En su lugar, los entornos pedagógicos deben fomentar el aprendizaje de seis temas: 1) desarrollo de identidad y de carácter, 2) desarrollo social, 3) comunicación y lenguaje, 4) desarrollo físico y sensorial, 5) ciencias naturales y la naturaleza y 6) cultura, estéticas y comunidad⁹⁴.

Cada momento en el cuidado de los niños y las niñas ya sea rutinario, en actividades en exteriores o en tiempo específico— en el patio de juegos se considera aprendizaje en un sentido holístico; las actividades de instrucción en grupo completo son raras.^{97,98} El juego libre y sin estructura es una práctica fundamental para los niños y las niñas daneses, los educadores, con frecuencia, solo tienen el papel de observadores y preparan entornos de juego apoyando a las y los niños para que resuelvan conflictos y ayudándolos en sus rutinas. También evalúan el progreso y planean acciones de remediación, cuando son necesarias, por ejemplo, respecto del aprendizaje del lenguaje.

Proporción entre adultos y alumnado



Nivel de preparación del personal:

Licenciatura en pedagogía (en promedio 60% del personal está calificado)⁹⁶

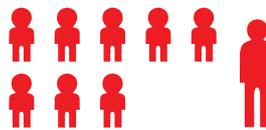


Finlandia

En 2016, cerca del 68% de los niños y las niñas de 1-6 años de edad tuvieron educación preescolar, y la mayoría tuvieron cuidados de tiempo completo; cerca del 85% de la oferta educativa fue pública.¹⁰⁰ No existen objetivos específicos respecto de las habilidades académicas para el alumnado de entre 3 y 6 años de edad.¹⁰¹ El programa finlandés describe cinco áreas de competencia que están interconectadas: 1) pensamiento y aprendizaje, 2) competencia cultural, interacción y autoexpresión, 3) cuidado de uno mismo y manejo de vida cotidiana, 4) alfabetización múltiple y capacidad en tecnología informática y de comunicación y 5) participación e involucramiento. Las expectativas no se diferencian por edad, sino por el progreso en las prácticas, a fin de que los niños y las niñas construyan los cimientos para que aprendan para toda la vida. La educación temprana finlandesa se basa en un enfoque integrado de cuidado, educación y enseñanza (educare) en el que el aprendizaje a través del juego es fundamental. Los descubrimientos hechos de un estudio

observacional a gran escala indican que los niños y las niñas ocupan más de la tercera parte del día en jugar.¹⁰³ La mayor parte de este tiempo de juego fue de juego libre autodirigido con mucho menos tiempo para actividades de juego dirigidas por un adulto. El estudio también indicó que los niños y las niñas se involucraron más en el juego de interpretación de roles y menos en el juego con materiales y objetos. Es posible que se requieran entornos apoyados por las y los maestros para mejorar el aprendizaje, a fin de profundizar el involucramiento del alumnado finlandés con el material didáctico.

Proporción entre adultos y alumnado



Nivel de preparación del personal:

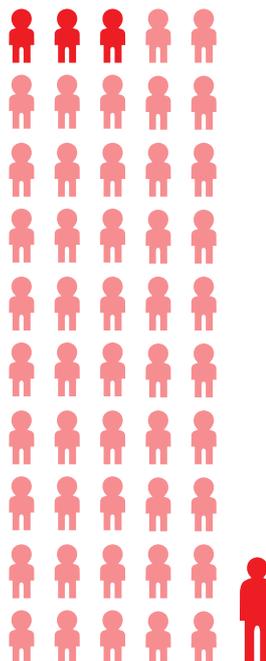
Licenciatura en educación temprana (mínimo 33% del personal)¹⁰²



China

China tiene jardines de niños financiados con fondos públicos y privados.¹¹⁹ El gobierno garantiza la calidad de las prácticas en los entornos públicos, mas no así en los preescolares privados¹²⁰. En las zonas urbanas los enfoques Montessori, Reggio Emilia y High Scope son los que imperan¹²¹, mientras que en las zonas rurales, en general, faltan muebles, materiales y personal calificado.¹²² Los estándares en la educación temprana están influidos por los enfoques progresistas occidentales, con objetivos de aprendizaje en cinco áreas : 1) salud, 2) ciencias, 3) lenguaje, 4) ciencias sociales y 5) artes.¹²³ Los enfoques basados en el juego se exigen en los programas curriculares chinos.¹²³ Sin embargo, en la práctica, los valores culturales antiguos son los que dominan. Esto lo ilustran los dichos populares como el siguiente: ye jing yu qin huang yu xi (una carrera se define por el trabajo duro, pero se arruina con el juego).¹²⁸ Los educadores chinos, especializados en educación temprana, prefieren la instrucción basada en lecturas que la de los enfoques en grupos pequeños o en la dirigida por las y los alumnos.¹²⁷ El juego físico se efectúa mediante ejercicio en grupo y en actividades físicas estructuradas.¹²⁸

Proporción entre adultos y alumnado



Nivel de preparación del personal:

Título de adjunto 2 años (en zonas rurales la mayoría de los educadores tienen un certificado de bachillerato o menor que eso)¹²⁵

Poniendo en práctica la facilitación del juego

La facilitación del juego es una gran forma de involucrar a las niñas y los niños pequeños en el aprendizaje efectivo. Sin embargo, de acuerdo con lo que señalan los distintos casos en los diferentes países, llevar a cabo esa facilitación no es tan sencillo. Una de las razones clave al respecto es que los educadores no están ciertos de su papel en el juego. Aunque algunos ven el juego como una forma de aprendizaje para las niñas y los niños, tienden a alternar entre un papel pasivo de observadores durante el juego y un contenido académico de instrucción directa. Esta es una tendencia que observamos en los distintos países. Si regresamos al caso de Canadá, los educadores en educación temprana, con frecuencia batallan para negociar lo que consideran como prioridades competitivas, asociadas con el aprendizaje de desarrollo de la niñez (tal como el desarrollo social

y emocional) y con su aprendizaje de contenido académico. Esta lucha surge en estrategias de evaluación cuando los adultos sacan a los niños y las niñas de los contextos de juego y hacen evaluaciones formales de conducta respecto de las habilidades académicas.¹²³

Los casos de los países presentados también muestran que, a pesar de que el aprendizaje a través del juego se exige en las políticas gubernamentales de educación temprana en Sudáfrica, Finlandia, Canadá, Dinamarca y China, esta exigencia se aplica de distintas formas. Las niñas y los niños en Finlandia ocupan diariamente 2 horas involucrados en juego autodirigido. En Sudáfrica este tipo de juego libre, sin estructura, se asocia con entonos de bienestar económico y los entornos menos privilegiados se



inclinan por los enfoques de instrucción directa, una práctica que causa preocupación por el déficit de aprendizaje en los hogares con bajos ingresos. En China, el juego y el aprendizaje se consideran opuestos en la tradición cultural del país; como consecuencia, los educadores especializados en educación temprana prefieren instrucción basada en lecturas a grupos completos, a pesar de que esto va en contra de los lineamientos de los programas educativos del país¹²³.

La cultura, las normas y las creencias moldean la práctica

Aquello que los educadores consideran cierto respecto del aprendizaje, y de cómo aprenden los niños y las niñas pequeños, así como los beneficios que ofrece el juego para el aprendizaje y para el desarrollo y el hecho de que puedan o deban dirigir sus propias acciones; todo ello, son factores que moldean las interacciones del día a día en la práctica.^{93 129} Para tener éxito, los esfuerzos para dotar a los educadores como facilitadores de juego deben considerar la cultura local, las creencias y los objetivos de los programas educativos. Por ejemplo, un estudio hecho en Corea del Sur mostró que los educadores se beneficiaban más de la capacitación en la facilitación, cuando veían el involucramiento del alumnado como un factor clave del aprendizaje y cuando se esforzaban en su propio crecimiento y aprendizaje.¹³⁰ En resumen, parece que los educadores especializados en educación temprana necesitan apoyo para hacer visible qué tan importante es su interacción con sus alumnas y alumnos,

especialmente en contextos de juego. Quizá también necesiten apoyo conforme amplían sus herramientas para englobar la concepción tradicional del juego dirigido por el niño o la niña, y la del juego guiado y de instrucción directa, teniendo al alumnado como participantes activos.

La facilitación del juego requiere de conocimiento y de habilidades

Finalmente, los casos de los diversos países enfatizan cómo las políticas moldean los discursos sobre el juego y las prácticas en entornos de la educación temprana. En Canadá, Stagg Peterson y sus colegas (2016)⁹⁰ se dieron cuenta de la inconsistencia con la que los documentos que señalaban las políticas describían el juego y su papel en el aprendizaje infantil; algunos omitían por completo al juego de la discusión y otros describían su vital importancia. Las prácticas basadas en el juego rara vez son el centro de la educación en la primera infancia y del desarrollo profesional. En los Estados Unidos de América, Ryan y Northey-Berg (2014)¹³⁴ descubrieron que el juego generalmente está considerado como un componente en las prácticas de desarrollo apropiadas, más que como un área de un contenido per se en los programas de formación docente. Esto representa un problema, ya que los profesionales serios, especializados en educación temprana, con frecuencia, son mejores para crear entornos estimulantes y para proporcionar pedagogía de alta calidad.¹³³

Brechas en la investigación y dirección a futuro

La investigación revisada en este reporte no deja lugar a dudas respecto de lo siguiente: 1) Los niños y las niñas pueden aprender y de hecho aprenden a través del juego, 2) el juego consta de un espectro de prácticas de juego y ello conlleva a una diversidad de resultados de aprendizaje, 3) los adultos tienen un papel fundamental en la facilitación y el andamiaje de las experiencias de juego de los niños y las niñas; y 4) las políticas y los contextos sociales y culturales en los que los niños y las niñas crecen, influyen en las oportunidades que tienen para experimentar prácticas de juego y prácticas de involucramiento.

Como se señala en los estudios citados, la facilitación del juego es un tema que se encuentra entre dos disciplinas. Los hallazgos derivan de la investigación sobre el juego, sobre el desarrollo del niño o de la niña y su salud, sobre la neurociencia, sobre la psicología educativa, así como de los estudios socioculturales y más. La mayor parte de los estudios sobre la facilitación del juego se ha llevado a cabo en Europa y en los Estados Unidos de América y ha planteado cuestiones que son importantes en las culturas y en los contextos. El reporte técnico también resalta cómo el aprendizaje a través del juego está lejos de la realidad en muchas comunidades del mundo. Nuestra recomendación para la siguiente generación de investigación sobre el juego en entornos de aprendizaje temprano es centrarse en preguntas respecto de la intersección entre las políticas y la práctica, preguntas que pueden ayudarnos cambiar de una visión del aprendizaje a través del juego a una práctica que funcione para las niñas y los niños alrededor del mundo.

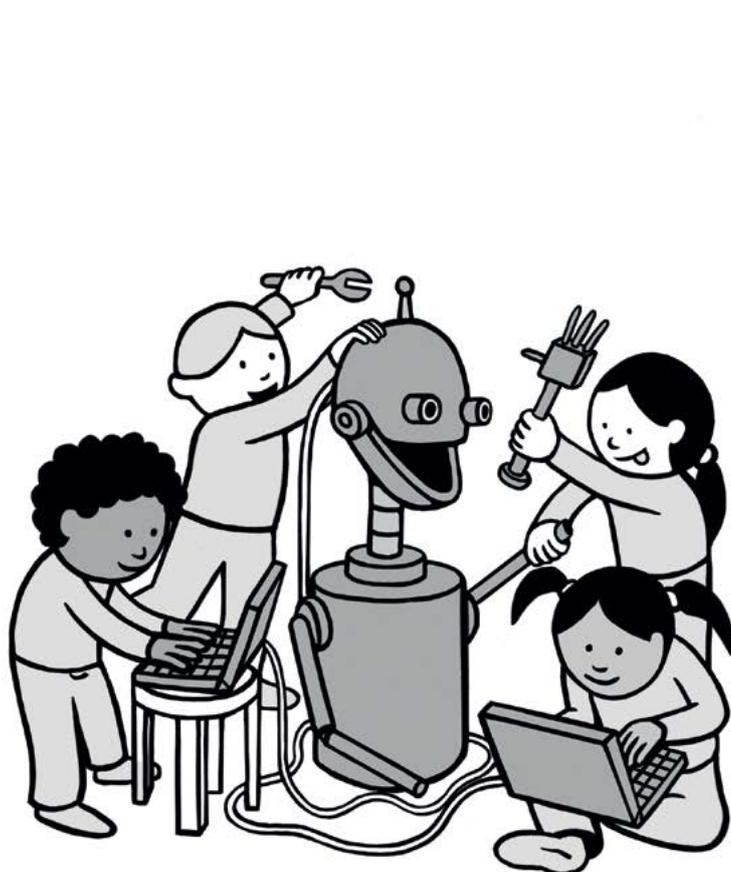
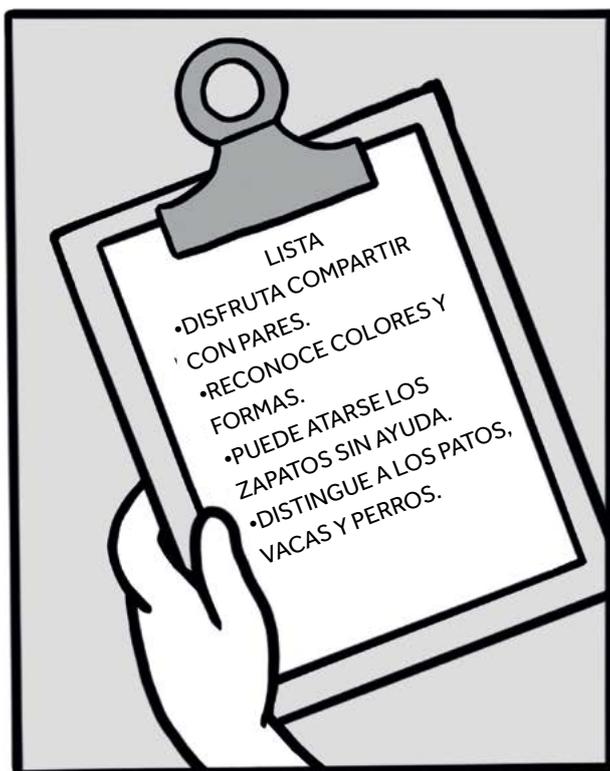
- **¿Cómo podemos medir el impacto de la facilitación del juego, incluyendo las habilidades tales como la colaboración y la creatividad?**

- **¿Cómo podemos apoyar a las y los educadores como facilitadores e implementar la facilitación del juego a gran escala?**

Midiendo el impacto de la facilitación del juego

Actualmente, la investigación en los salones de clase puede señalar cuáles son las prácticas de calidad y darse cuenta de que los adultos son esenciales. Sin embargo, hay espacio para mejorarla. Burchinal (2018)¹³⁸ se percató de cómo mediciones existentes sobre la calidad de las clases son buenas para diferenciar muy buenas clases de las muy malas, sin embargo, 70 u 80% de las clases medidas se encuentran en el rango medio. Después de un segundo análisis de la información de EUA, Szalow y sus colegas (2016)¹³⁵ descubrieron un efecto umbral respecto de la interacción entre la maestra y la niña: los beneficios para el lenguaje de las y los niños y para las habilidades de lectoescritura solamente surgían una vez que se alcanzaba una interacción de moderada a alta en cuanto a calidad. Cuando la interacción en el salón de clases mejoraba, de baja a levemente más alta, este progreso no se traducía en mejoras para los niños y las niñas. Es claro que necesitamos más y mejores herramientas integrales que nos ayuden a comprender los matices en la práctica y cómo se relacionan estos con los resultados de los niños y las niñas, incluyendo aquellos para los contextos de juego.

Los estudios que evalúan programas de aprendizaje temprano, incluyendo aquellos que muestran los enfoques basados en el juego, tienden a depender de medidas escuetas sobre los resultados de los niños y las niñas, tales como los exámenes de vocabulario. Es mucho menos común que dichos estudios incluyan más medidas de habilidades acordes con el paradigma de aprendizaje del siglo XXI, incluyendo la comunicación, la colaboración, la resolución de problemas, la autorregulación y así sucesivamente¹³⁸. Es claro que los resultados de estas mediciones son



importantes para las mejoras que esperamos de las distintas prácticas, si medimos cuántas palabras pueden recordar, entonces la instrucción directa respecto del vocabulario debería ser más impactante. Si, por otra parte, queremos mejorar la capacidad para resolver problemas con pares o queremos que comprendan el concepto lo suficientemente bien como para que puedan aplicarlo, la posibilidad existente es que las actividades de juego sean más beneficiosas.

Implementando la facilitación del juego a escala

Lograr la facilitación de juego a escala, eficaz mediante el equipamiento de las y los profesionales de la enseñanza como diseñadores y facilitadores del aprendizaje efectivo a través del juego, es la siguiente frontera. Sabemos que es posible mejorar las prácticas del aprendizaje temprano a través de un sinfín de métodos, incluyendo el "coaching" y el trabajo académico, pero al tratarse de facilitación del juego, se requiere más trabajo. Un informe sistemático reciente identificó algunos programas preescolares que mostraron impacto a escala.¹³⁷ A pesar de que estos programas mostraban actividades basadas en el juego, los estudios ofrecían pocos detalles acerca de cómo funcionaban (sus ingredientes activos), las prácticas utilizadas y hasta qué punto los educadores adoptaron el nuevo programa. Como resultado, las lecciones aprendidas acerca de la facilitación del juego a escala permanecen ocultas.

Existen cuando menos dos modelos de cómo equipar, a escala, a las y los educadores especializados en educación temprana. Ambos incluyen actividades basadas en el juego, pero difieren en la forma de apoyar educadores al adoptar estas prácticas novedosas. En el modelo curricular emergente de aeioTU, se enfatiza fortalecer la capacidad para ajustarse a los intereses de los niños y las niñas, para diseñar actividades de juego y entornos de aprendizaje y para involucrar a los niños y las niñas en el objetivo de construir conjuntamente el conocimiento.¹³⁸ Este modelo está inspirado en la filosofía de Reggio Emilia. En Colombia, existe un marcado contraste entre este enfoque y la enseñanza tradicional, los equipos de investigación y los que diseñan programas han

desarrollado un sinnúmero de estrategias para apoyar educadores:

- 1) andamiaje continuo y desarrollo profesional,
- 2) herramientas y estructuras de orientación,
- 3) retroalimentación de un equipo de expertos de aeioTU que se basa en visitas a salones de clase y observaciones.

Se ha utilizado un segundo modelo prescriptivo que tiene unos cuantos programas de preescolar basados en el juego.¹³⁹ En este enfoque, se enfatiza para que se implemente un programa desarrollado por expertos junto con "coaching" tradicional y capacitación. Christina Weiland y sus colegas (2018)³⁹ propusieron cinco "ingredientes activos" para lograr el éxito de este modelo. Además del programa mismo, estos incluyen lo siguiente: 1) descripciones muy detalladas del contenido de las actividades y de las secuencias, así como de las instrucciones dadas por docentes, 2) espacios en los que los y las docentes manifiestan los retos a las y los diseñadores de los programas; 3) el tiempo asignado a docentes para prepararse y finalmente, 4) reciben retroalimentación en tiempo real respecto de cómo cumplir con las actividades del programa.

Los autores se percataron de que el punto no es dirigir actividades como robots, ya que serían incongruentes respecto de la práctica de calidad. Las interacciones entre adultos deben ser responsivas respecto de los niños y las niñas.

Si contrastamos estos dos enfoques, encontraremos que el modelo emergente involucra a los profesionales como cocreadores de la currícula, mientras que el modelo prescriptivo les coloca como replicadores. Algunos investigadores debaten que para tener un cambio duradero en las prácticas de la educación temprana se requiere desarrollo de capacidad y mejoras en el juicio de los y las profesionales, lo que va más allá de cumplir fielmente actividades predefinidas.^{140 141} Un estudio de intervención danés ilustra este punto. En el estudio, el lenguaje de los niños y las niñas pequeños y sus habilidades de lectoescritura mejoraron, a través de una combinación de los dos modelos. A las y los educadores se les dio el enfoque y los objetivos de un programa diseñado por

expertos en lectoescritura temprana, así como libertad de adaptarse a los intereses de los niños y las niñas y de diseñar actividades de juego para apoyar dichos intereses.⁹⁹

Para concluir, necesitamos tener un sentido más claro de cómo facilitar el juego, de la mejor manera posible, en un contexto determinado y cómo mantener el impacto del programa a lo largo del tiempo:

- ¿Qué conocimiento, habilidades y competencias se requieren para que los adultos adopten un enfoque de respuesta con los niños y las niñas pequeños, incluso durante el juego?
- ¿Cómo pueden o deben los adultos equilibrar los objetivos de aprendizaje y la agencia infantil en actividades de juego, y cómo lidiar con esto? ¿Cómo pueden las y los educadores y las y los cuidadores utilizar las prácticas de juego para apoyar a grupos de niños y niñas, al mismo tiempo, y contar con conocimiento y habilidades distintas?
- ¿Cómo pueden los modelos prometedores adaptarse para ajustarse a nuevos contextos culturales, mientras se investiga qué funciona y para quién funciona, así como dónde y bajo qué condiciones funciona? ¿De qué formas, los factores políticos, sociales y culturales influyen en las prácticas de juego en esos contextos?
- Y finalmente, ¿cómo podemos evaluar los efectos a largo plazo de las prácticas intencionales basadas en el juego, a través de estudios que observan a los niños y las niñas a lo largo de la etapa escolar y hasta la adultez?



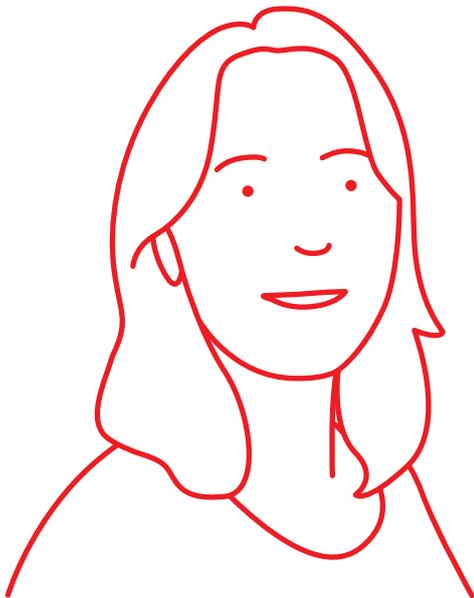
Acerca de este reporte técnico

Dos palabras acerca de la metodología

El presente reporte técnico se escribió como un esfuerzo de colaboración de siete investigadores de diversas zonas geográficas y de diversas disciplinas. En la sección del espectro de las prácticas, de forma intencional hemos favorecido investigaciones observacionales a mayor escala, así como estudios experimentales, informes y metaanálisis y hemos tratado de incluir investigaciones más allá de contextos culturales occidentales. A lo largo de todo el proceso de elaboración, los críticos con experiencia en investigación, en práctica y en políticas han revisado borradores del presente reporte técnico, incluyendo preguntas dirigidas, puntos establecidos y fuentes utilizadas. Estamos enormemente agradecidos con todos aquellos críticos por sus esmerados comentarios y contribuciones.

Gracias a todos los críticos

Kim Foulds (Sesame Workshop, Estados Unidos de América), Ferdousi Khanom, Erum Mariam y Sazia Zaman (Universidad BRAC, Bangladesh), María José Rubio, María Paula Angarita, Angela Peláez, Carolina Bernal y María Adelaida López (aeioTU, Colombia), William Teager (Early Intervention Foundation, Reino Unido), Signe Bohm (The Danish Evaluation Institute, EVA, Dinamarca), Paul Ramchandani (El Centro PEDAL en la Universidad de Cambridge, Reino Unido), Kathleen Hayes (consultora educativa independiente), Audrey Kittredge (consultora en educación temprana, Nueva York, EUA), Helle Marie Skovbjerg (Design School Kolding, Dinamarca) y colegas en la Fundación LEGO.



Hanne Jensen

Los niños y las niñas se preguntan a sí mismos y hacen millones de preguntas (¡mis propios padres son testigos fidedignos!). Cuando se les brinda la oportunidad, pueden enfrentar retos con pares y lograr soluciones sorprendentes. La realidad en el mundo entero es que tienen pocas oportunidades de prosperar y de aprender de esta forma. Mi trabajo en la Fundación LEGO es tratar de cambiar esta desafortunada realidad. Por el momento, estoy investigando el aprendizaje efectivo a través del juego en la educación temprana: se refiere a las diversas y sutiles formas en que los adultos pueden equilibrar los objetivos del aprendizaje y la agencia de la y el estudiante en el juego, y cómo podemos apoyar a las y los educadores de la mejor manera posible en su aprendizaje profesional y en el cambio.

Investigadora en investigación especializada, en the LEGO Foundation Centre for Creativity, Play and Learning, (el Centro para la Creatividad, Juego y Aprendizaje de la Fundación LEGO), Dinamarca; Dinamarca; y estudiante de doctorado en la Universidad de Cambridge, Reino Unido



Angela Pyle

Estaba tan entusiasmada en mi primer día del jardín de niños, que rompí la puerta principal de casa al salir corriendo para ir a la escuela. No he perdido ese amor hasta el día de hoy; y aún ocupo tanto tiempo como sea posible, con ese mismo entusiasmo, en los salones de clase del jardín de niños. Primero me dediqué a impartir clases en preescolares públicos antes de regresar a estudiar. Desde que me inicié como profesora, continué explorando el mundo del jardín de niños, que es donde se centra mi investigación respecto de las posibilidades educativas del juego; incluyendo el papel del juego en el aprendizaje de contenido académico, específicamente en la lectoescritura.

Angela Pyle, Doctora, Profesora Adjunta en el Dr. Eric Jackman Institute of Child Study, Departamento de Psicología Aplicada y de Desarrollo Humano, Ontario Institute for Studies in Education, Universidad de Toronto, Canadá

Jennifer M. Zosh

Cuando era niña, mi actividad favorita era jugar a "la escolita". No me daba cuenta de que era único para una niña adorar planear las lecciones, dejar tarea a niños más pequeños de la colonia y sacar el pizarrón para impartir las "clases" todos los días. Incluso ahora, aún recuerdo cómo mi objetivo era observar esa chispa en los ojos de las y los niños cuando captaban –la magia de entender– la magia de aprender. A pesar de que de niña esta era mi actividad favorita (además de hablar frente a toda la clase), aún trato de entender qué es lo que quería hacer en mi vida cuando inicié la licenciatura. Sin embargo, a la larga, esa misma chispa la tenía yo en la mirada cuando me percaté de que podía estudiar cómo aprendían los niños y las niñas y ¡podía compartirlo con el mundo entero! Mi pasión en la investigación, en escribir y en comunicar, incluye el papel del juego en el desarrollo, el impacto de la tecnología en las y los niños y en los padres, y el desarrollo cognitivo.

Doctora, Profesora Adjunta de Estudios de Desarrollo Humano y Familia, Universidad del Estado de Pensilvania, Brandywine; Directora del Brandywine Child Development Lab





Hasina Banu Ebrahim

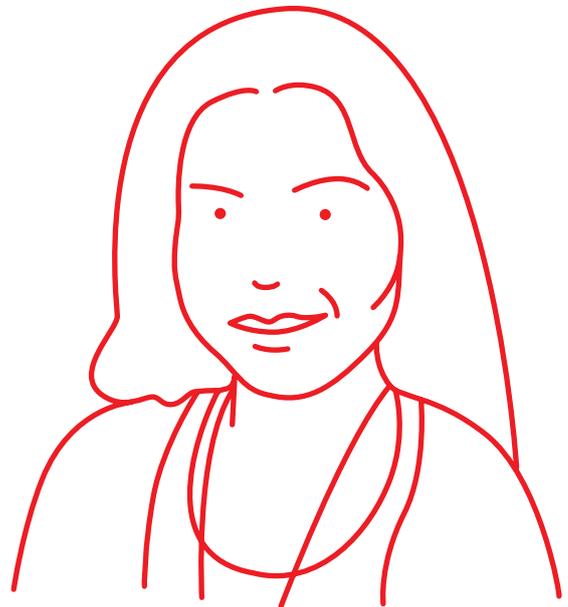
Crecí en una comuna familiar en una reserva india donde imperaba el apartheid, en Sudáfrica. Cuando era niña tuve mucha relación con unos primos. Siempre recordaré nuestra actividad de juego de deslizarnos por una banca. En virtud de que yo era una niña, nunca podía liderar el juego. A través de estas experiencias aprendí que los niños se dividen en varones y mujeres y que existen categorías, jerarquías y elementos de poder que influyen en el desarrollo de las y los niños. Actualmente, mi investigación se centra en el cuidado y en la educación en infancia temprana de los marginados; yo cuestiono la “dominancia” para referirme a cuestiones de contexto, equidad, diversidad e inclusión social en los primeros años de la infancia. Este tema se compila en mi último libro coeditado para 12 países y que se llama “Atención y educación de la primera infancia en los márgenes. Perspectivas africanas sobre el nacimiento hasta los tres años.”

Doctora Profesora de Educación en la Infancia Temprana en la Universidad de Sudáfrica , UNESCO Copresidente en Educación Temprana, Cuidado y Desarrollo

Alejandra Zaragoza Scherman

¿Cómo sabes que aprendiste algo? Los recuerdos tienen un lugar especial en el aprendizaje, especialmente cuando se relacionan con nuestras vidas. Como investigadora de la memoria, quiero saber más sobre cómo el aprendizaje a través del juego ayuda a las y los niños a crear recuerdos poderosos acerca de su vida cotidiana conforme desarrollan habilidades de memoria autobiográfica. Mi recuerdo más vívido de juego en la infancia es estar armando rompecabezas con mis padres. Actualmente investigo cómo personas de diferentes edades y culturas recuerdan eventos importantes de su pasado, ya sean recuerdos positivos o negativos, y cómo el valor emocional de estos recuerdos se relaciona con su salud mental.

Doctora, Profesora del Center on Autobiographical Memory Research (Centro de investigación sobre la memoria autobiográfica) CON AMORE, Universidad Aarhus, Dinamarca



Jyrki Reunamo

A veces me pregunto si comprendo el juego mejor ahora que cuando era niño. He investigado el juego por más de 30 años y cada vez es más interesante. Nuestra perspectiva influye en el mundo que vemos; y las distintas orientaciones de las y los niños producen distinto contenido para el juego y para el aprendizaje. Desde mi punto de vista, la clave para el juego progresivo es cuando se puede compartir de forma creativa a fin de que los adultos y las y los niños construyan juntos el futuro. No se puede pedir más. En Finlandia, me gusta usar mi tiempo libre en nuestra casa de campo. Estoy muy orgulloso de mis bonsáis de frutos rojos y del jardín que crece por sí solo.

Doctor, Principal Investigador y Director de the Orientation Project (blogs.helsinki.fi/orientate), profesor en la Universidad de Helsinki, Finlandia



Bridget Hamre

Yo investigo las distintas formas en que las interacciones diarias de las y los maestros pueden fomentar el aprendizaje y el desarrollo. Un hito personal es el Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Sistema de Evaluación y Puntuación de Salones de Clases), es una medición que desarrollé junto con Roberta Pianta y muchos otros colaboradores en la Universidad de Virginia. Ahora, CLASS se usa en todo Estados Unidos y en muchos otros países alrededor del mundo. De este trabajo, descubrimos que muy pocos niños y niñas tienen acceso a maestros y maestras con las habilidades necesarias para mejorar aprendizaje temprano. Mi investigación más reciente se centra en distintas formas de apoyar a las y los maestros para obtener estas habilidades —a través de trabajo académico, coaching y de intervenciones de programas. También soy la orgullosa madre de un niño de 11 años de edad y de gemelos de 4 años de edad— así que tengo muchas oportunidades para intentar (y fracasar con frecuencia) fomentar interacciones eficaces en casa.

Doctora, Profesora Adjunta de Investigación y Directora Adjunta en el Center for Advanced Study of Teaching and Learning (Estudios Avanzados de Enseñanza y Aprendizaje) en la Universidad de Virginia

Citas

- ¹Barker, J. E., Semenov, A. D., Michaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H. R., & Munakata, Y. (2014). Less-structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in Psychology*, 5, 593.
- ²Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, 84, 1872–1878. doi:10.1111/cdev.12091
- ³Alferi, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103, 1–18. doi:10.1037/a0021017
- ⁴Care, E., Anderson, K., & Kim, H. (2016). Visualizing the breadth of skills movement across education systems. Brookings Center for Universal Education.
- ⁵World Bank. (2018). *World Development Report 2018: Learning to realize education's promise*. (Overview booklet). Washington, DC.
- ⁶Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2016). *Becoming brilliant: What science tells us about raising successful children*. Washington, DC: American Psychological Association Press.
- ⁷Heckman, J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in Economics*, 54, 3–56.
- ⁸Gross, J., T., Stern, J., A., Brett, B., E., & Cassidy, J. (2017). The multifaceted nature of prosocial behavior in children: Links with attachment theory and research. *Social Development*, 26, 661–678. doi: 10.1111/sode.12242
- ⁹Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52, 1744–1762.
- ¹⁰Bohlmann, N. L., & Downer, J. T. (2016). Self-regulation and task engagement as predictors of emergent language and literacy skills. *Early Education and Development*, 27, 18–37.
- ¹¹Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105, 2283–2290.
- ¹²Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108, 2693–2698. doi: 10.1073/pnas.1010076108
- ¹³Ramani, G. B. (2012). Influence of a playful, child-directed context on preschool children's peer cooperation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58, 159–190.
- ¹⁴Ramani, G. B., & Brownell, C. A. (2014). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research*, 12, 92–108.
- ¹⁵Timmons, K., Pelletier, J., & Corter, C. (2016). Understanding children's self-regulation within different classroom contexts. *Early Child Development and Care*, 186, 249–267.
- ¹⁶Doherty, A. (2012) Teacher, I showed her how to do that! *Primary Science*, 122, 24–26.
DSD and UNICEF. (2015). National integrated early childhood development policy. Obtenido de: https://www.unicef.org/southafrica/SAF_resources_integratedecdpolicy.pdf
- ¹⁷Cremin, T., Glauert, E., Craft, A., Compton, A., & Stylianidou, F. (2015) Creative little scientists: Exploring pedagogical synergies between inquiry-based and creative approaches in early years science, *Education 3-13*, 43, 404–419.

- ¹⁸ Saracho, O., & Spodek, B. (2006). Young children's literacy related play. *Early Child Development and Care*, 176, 707–721.
- ¹⁹ Pyle, A., Prioletta, J., & Poliszczuk, D. (2018). The play-literacy interface in full-day kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 46, 117–127.
- ²⁰ Roser, M., & Ortiz-Ospina, E. (2017, March). Global extreme poverty. Our world in data. Obtenido de: <https://ourworldindata.org/extreme-poverty>
- ²¹ Law, J., Charlton, J., & Asmussen, K. (September 2017). Language as a child well-being indicator. Early Intervention Foundation.
- ²² Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS. (2010). Developing early literacy: Report of the national early literacy panel (NA). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- ²³ Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., ... & Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological Science*, 26, 1071–1083. doi: 10.1177/0956797615581493
- ²⁴ Cavanaugh, D. M., Clemence, K. J., Teale, M. M., Rule, A. C., & Montgomery, S. E. (2017). Kindergarten scores, storytelling, executive function, and motivation improved through literacy-rich guided play. *Early Childhood Education Journal*, 45, 1–13.
- ²⁵ Xu, F., Spelke, E. S., & Goddard, S. (2005). Number sense in human infants. *Developmental Science*, 8, 88–101.
- ²⁶ Feigenson, L., & Carey, S. (2003). Tracking individuals via object-files: Evidence from infants' manual search. *Developmental Science*, 6, 568–584
- ²⁷ Reid, K. (2016). Counting on it: Early numeracy development and the preschool child. Australian Council for Educational Research (ACER). Obtenido de: http://research.acer.edu.au/learning_processes/19
- ²⁸ Purpura, D. J., & Lonigan, C. J. (2013). Informal numeracy skills: The structure and relations among numbering, relations, and arithmetic operations in preschool. *American Educational Research Journal*, 50, 178–209.
- ²⁹ Verdine, B. N., Irwin, C. M., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2014). Contributions of executive function and spatial skills to preschool mathematics achievement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 126, 37–51.
- ³⁰ McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., . . . Grammer, J. (2018). Self-Regulation. In N. Halfon, C. B. Forrest, R. M. Lerner & E. M. Faustman (Eds.), *Handbook of life course health development* (pp. 275–298). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- ³¹ Elliott, L., & Bachman, H. J. (2018). SES disparities in early math abilities: The contributions of parents' math cognitions, practices to support math, and math talk. *Developmental Review*.
- ³² Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Newcombe, N. S. (2014). Finding the missing piece: Blocks, puzzles, and shapes fuel school readiness. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(1), 7–13.
- ³³ Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., . . . Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining Play as a Spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01124
- ³⁴ Walsh, G., McGuinness, C., & Sproule, L. (2017). 'It's teaching... but not as we know it': Using participatory learning theories to resolve the dilemma of teaching in play-based practice. *Early Child Development and Care*, Advance online publication. doi: 10.1080/03004430.2017.1369977
- ³⁵ Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in a play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education & Development*, 28, 274–289. doi: 10.1080/10409289.2016.1220771
- ³⁶ Reunamo, J., Hakala, L., Saros, L., Kyhälä, A-L., Lehto, S. & Valtonen, J. (2014). Physical activity in daycare and preschool. *Early years: An International Research Journal*, 34, 32–48. doi:10.1080/00309230600622717.

- ³⁷ Moreno, A. J., Shwayder, I., & Friedman, I. D. (2017). The function of executive function: Everyday manifestations of regulated thinking in preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 45, 143–153.
- ³⁸ Reikerås, E., Moser, T., & Tønnessen, F. E. (2017). Mathematical skills and motor life skills in toddlers: Do differences in mathematical skills reflect differences in motor skills? *European Early Childhood Education Research Journal*, 25, 72–88. doi: 10.1080/1350293X.2015.1062664
- ³⁹ Solis, S. L., Curtis, K. N., & Hayes-Messinger, A. (2017). Children's exploration of physical phenomena during object play. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(1), 122–140.
- ⁴⁰ Knight, S. (2009). *Forest schools and outdoor learning in the early years*. London, UK: SAGE.
- ⁴¹ Whitebread, D. (2017). Free play and children's mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 1(3), 167–169.
- ⁴² Yogman M, Garner A, Hutchinson J, et al; AAP COMMITTEE ON PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF CHILD AND FAMILY HEALTH, AAP COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA. The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *Pediatrics*. 2018;142(3):e20182058
- ⁴³ Reunamo, J. T., Lee, H-C., Wu, R., Wang, L-C., Mou, W-Y. & Lin, C. J. (2013). Perceiving change in role play. *European Early Childhood Education and Research Journal*, 21, 292–305.
- ⁴⁴ Ebrahim, H. B. & Francis, D. (2008). You said, 'Black girl': Doing difference in early childhood. *Africa Education Review*, 5, 274–287.
- ⁴⁵ Granger, K. (2017). Preschool teachers' facilitation of gender-typed and gender-neutral activities during free play. *Sex Roles*, 76, 498–510.
- ⁴⁶ Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26, 77–89.
- ⁴⁷ Arvola, O., Lastikka, A-L., & Reunamo, J. (2017). Increasing immigrant children's participation in the Finnish early childhood education context. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 20, 2539–2548.
- ⁴⁸ Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B., & de Sá, A. B. (2015). Using a narrative-and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147–162.
- ⁴⁹ Solomon, T. L. S., Plamondon, A., O'Hara, A., Finch, H., Goco, G., Chaban, P., ... & Tannock, R. (2018). A cluster randomized-controlled trial of the impact of the tools of the mind curriculum on self-regulation in Canadian preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 8, 2366.
- ⁵⁰ Moedt, K., & Holmes, R. M. (2018). The effects of purposeful play after shared storybook readings on kindergarten children's reading comprehension, creativity, and language skills and abilities. *Early Child Development and Care*, 1–16.
- ⁵¹ Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., ... & Dickinson, D. K. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 1–17.
- ⁵² Presser, A.L., Clements, M., Ginsburg, H., & Ertle, B. (2015). Big math for little kids: The effectiveness of a preschool and kindergarten mathematics curriculum. *Early Education and Development*, 26, 399–426. doi:10.1080/10409289.2015.994451
- ⁵³ Jones, E., & Reynolds, G. (2011). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- ⁵⁴ Yang, O. S. (2000). Guiding children's verbal plan and evaluation during free play: An application of Vygotsky's genetic epistemology to the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 28, 3–10.

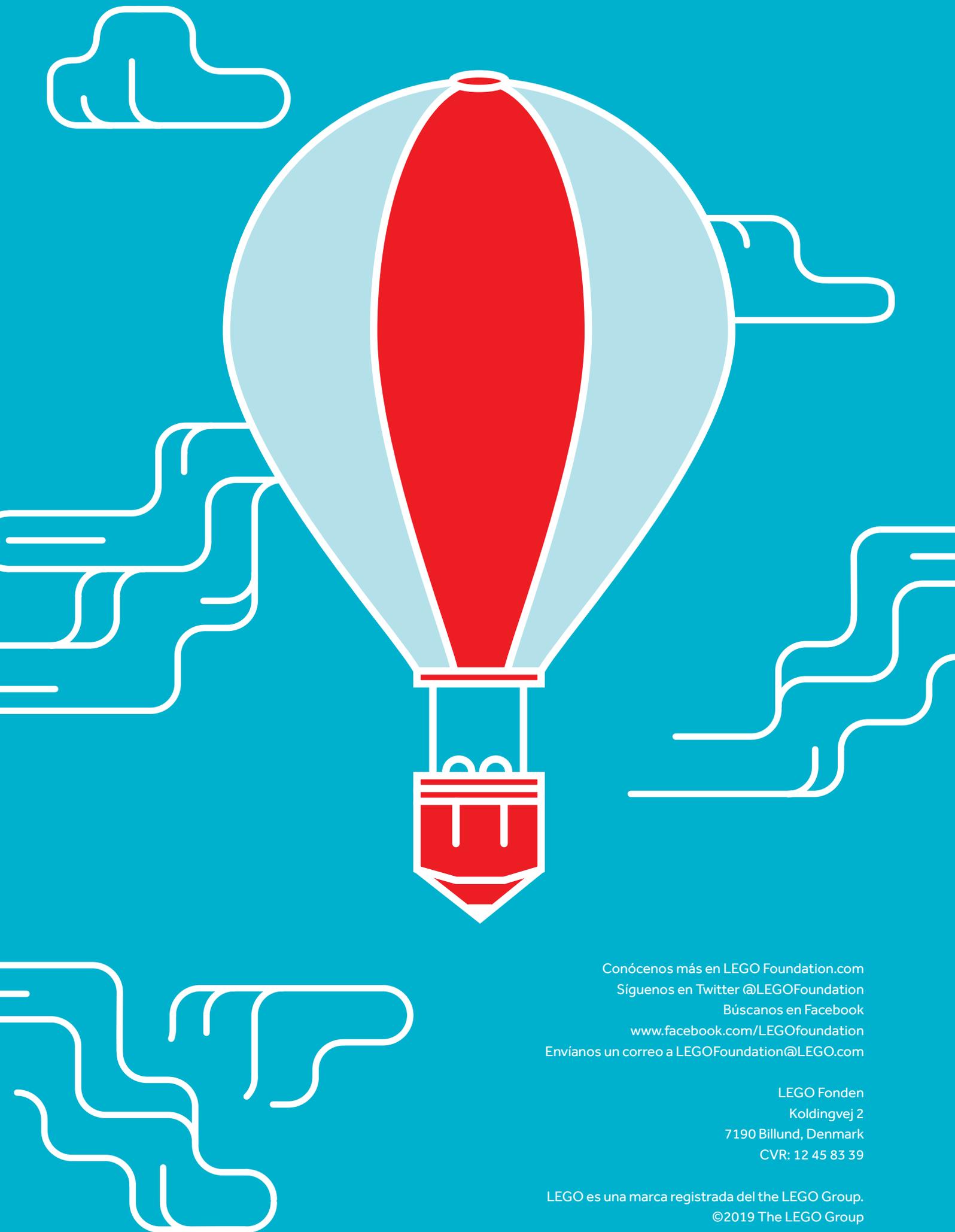
- ⁵⁵ Hassinger-Das, B., Toub, T. S., Zosh, J. M., Michnick, J., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2017). More than just fun: A place for games in playful learning / Más que diversión: El lugar de los juegos reglados en el aprendizaje lúdico. *Infancia y Aprendizaje*, 40, 191–218. doi: 10.1080/02103702.2017.1292684
- ⁵⁶ Pellegrini, A. D., Kato, K., Blatchford, P., & Baines, E. (2002). A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: Implications for social competence and adjustment to school. *American Educational Research Journal*, 39, 991–1015.
- ⁵⁷ Vogt, F., Hauser, B., Stebler, R., Rechsteiner, K., & Urech, C. (2018). Learning through play–pedagogy and learning outcomes in early childhood mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-15.
- ⁵⁸ Ramani, G. B., & Siegler, R. S. (2008). Promoting broad and stable improvements in low-income children's numerical knowledge through playing number board games. *Child Development*, 79, 375–394.
- ⁵⁹ Hassinger-Das, B., Ridge, K., Parker, A., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Dickinson, D. K. (2016). Building vocabulary knowledge in preschoolers through shared book reading and gameplay. *Mind, Brain, and Education*, 10(2), 71-80.
- ⁶⁰ Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 20-31.
- ⁶¹ Bose, K. & Seetso, G. (2016). Science and mathematics teaching through local games in preschools of Botswana. *South African Journal of Childhood Education* 6, a453. doi: 10.4102/sajce.v6i2.453
- ⁶² Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York, NY: Guilford Press.
- ⁶³ Lee, H. S., & Anderson, J. R. (2013). Student learning: What has instruction got to do with it?. *Annual review of psychology*, 64, 445-469.
- ⁶⁴ Webb, P., Whitlow, J. W., & Venter, D. (2017). From exploratory talk to abstract reasoning: A case for far transfer?. *Educational Psychology Review*, 29(3), 565-581.
- ⁶⁵ Hamre, B. K. (2014). Teachers' daily interactions with children: An essential ingredient in effective early childhood programs. *Child Development Perspectives*, 8, 223–230.
- ⁶⁶ Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.
- ⁶⁷ McLeod, B. D., Sutherland, K. S., Martinez, R. G., Conroy, M. A., Snyder, P. A., & Southam-Gerow, M. A. (2017). Identifying common practice elements to improve social, emotional, and behavioral outcomes of young children in early childhood classrooms. *Prevention Science*, 18(2), 204-213.
- ⁶⁸ Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E., & Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120(3), 322-330.
- ⁶⁹ Colliver, Y., & Arguel, A. (2018). Following in our footsteps: how adult demonstrations of literacy and numeracy can influence children's spontaneous play and improve learning outcomes. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1093-1108.
- ⁷⁰ Halliday, S. E., Calkins, S. D., & Leerkes, E. M. (2018). Measuring preschool learning engagement in the laboratory. *Journal of experimental child psychology*, 167, 93-116.
- ⁷¹ Sawyer, J. (2017). I think I can: Preschoolers' private speech and motivation in playful versus non-playful contexts. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 84-96.
- ⁷² Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade?. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190.

- ⁷³ Bryce, C. I., Goble, P., Swanson, J., Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2018). Kindergarten school engagement: Linking early temperament and academic achievement at the transition to school. *Early Education and Development*, 29(5), 780–796.
- ⁷⁴ Markowitz, A. J., Bassok, D., & Hamre, B. (2018). Leveraging developmental insights to improve early childhood education. *Child Development Perspectives*, 12, 87–92. doi: 10.1111/cdep.12266
- ⁷⁵ Goble, P., & Pianta, R. C. (2017). Teacher–child interactions in free choice and teacher-directed activity settings: Prediction to school readiness. *Early Education and Development*, 28, 1035–1051.
- ⁷⁶ Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Boston, MA: Springer.
- ⁷⁷ Whitebread, D., & Coltman, P. (2010). Aspects of pedagogy supporting metacognition and self-regulation in mathematical learning of young children: Evidence from an observational study. *ZDM - International Journal on Mathematics Education*, 42, 163–178. doi:10.1007/s11858-009-0233-1
- ⁷⁸ Center on the Developing Child (2017). *Three Principles to Improve Outcomes for Children and Families*. Obtenido de: <http://www.developingchild.harvard.edu>
- ⁷⁹ Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Deeder, J., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K., Soenens, B., Petegem, S. V., & Verstuyf, J. (2015). Psychological need satisfaction and desire for need satisfaction across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216–236.
- ⁸⁰ Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588–600. doi: 10.1037/a0019682
- ⁸¹ Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225–236.
- ⁸² Russ, S. W. (2016). Pretend play: Antecedent of adult creativity. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2016, 21–32. doi: 10.1002/cad.20154
- ⁸³ Capurso, M., & Ragni, B. (2016). Bridge over troubled water: Perspective connections between coping and play in children. *Frontiers in psychology*, 7, 1953.
- ⁸⁴ Slot, P. L., & Bleses, D. (2018). Individual children's interactions with teachers, peers, and tasks: The applicability of the inCLASS Pre-K in Danish preschools. *Learning and Individual Differences*, 61, 68–76.
- ⁸⁵ Cheng, P.W. D. (2010). Exploring the tactfulness of implementing play in the classroom: A Hong Kong experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38, 69–82.
- ⁸⁶ Løndal, K., & Greve, A. (2015). Didactic approaches to child-managed play: Analyses of teacher's interaction styles in kindergartens and after-school programmes in Norway. *International Journal of Early Childhood*, 47, 461–479. doi: 10.1007/s13158-015-0142-0
- ⁸⁷ Ontario Ministry of Education (OME) (2016). *The Kindergarten Program 2016*. Obtenido de: <https://files.ontario.ca/books/kindergarten-program-en.pdf>
- ⁸⁸ British Columbia Ministry of Education (BCME). (2016). *Curriculum*. Obtenido de: <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum>
- ⁸⁹ Nova Scotia Department of Education and Early Childhood (NSDEECD). (2013). *Public School Programs 2013-2014*. Obtenido de: <https://www.ednet.ns.ca/files/curriculum/PSP2013-2014-Draft-Oct16-13.pdf>
- ⁹⁰ Stagg Peterson, S., Anderson, J., Kendrick, M., McTavish, M., Budd, K., Mayer, D., McIntyre, L., Yaman Ntelioglou, B., & Riehl, D. (2016). Examining rhetorics of play in curricula in five provinces: Is play at risk in Canadian kindergartens? *Canadian Journal of Education*, 39 (3), 1–26.
- ⁹¹ Canadian Teachers' Federation (2018, July 11). *Teaching in Canada. Make a difference – be the change*. Obtenido de: <https://www.ctf-fce.ca/en/Pages/TIC/BecomingaTeacher.aspx>

- ⁹² Akbari, E. & McCuaig, K. (2017). The Early Childhood Education Report 2017. Atkinson Centre for Society and Child Development, University of Toronto, CA. Obtenido de: <http://ecereport.ca/media/uploads/2017-report-pdfs/ece-report2017-en-feb6.pdf>
- ⁹³ Pyle, A., Poliszczuk, D., & Danniels, E. (2018). The challenges of promoting literacy integration within a play-based learning kindergarten program: Teacher perspectives and implementation. *Journal of Research in Childhood Education*, 32, 219–233. doi: 10.1080/02568543.2017.1416006
- ⁹⁴ Danish Childcare Legislation (Dagtilbudsloven) of May 29, 2018. Obtenido de: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=201526>
- ⁹⁵ Danmarks Statistik (2017). Normeringer i institutioner og dagpleje. Obtenido de: <https://www.dst.dk/da/Statistik/emner/levevilkaar/boernepasning/boern-og-personale>
- ⁹⁶ Socialministeriet [Danish Ministry for Social Affairs], Velfærdspolitisk Analyse nr. 16, juli 2018. Obtenido de: <https://socialministeriet.dk/media/19210/velfaerdspolitisk-analyse-personale-i-daginstitutioner-normering-og-uddannelsedocx.pdf>
- ⁹⁷ Bauchmüller, R., Gørtz, M., & Rasmussen, A. W. (2014). Long-run benefits from universal high-quality preschooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 457–470. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.05.009
- ⁹⁸ Jensen, B. (2009). A Nordic approach to Early Childhood Education (ECE) and socially endangered children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, 7–21. doi: 10.1080/13502930802688980
- ⁹⁹ Bleses, D., Højen, A., Dale, P. S., Justice, L. M., Dybdal, L., Piasta, S., ... Haghish, E. F. (2018). Effective language and literacy instruction: Evaluating the importance of scripting and group size components. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 256–269. doi: 10.1016/j.ecresq.2017.10.002
- ¹⁰⁰ Finnish National Institute for Health and Welfare. (2017). Tilastoraportti Varhaiskasvatus 2016 [Statistics report Early Childhood Education]. (Report 29/2017). Obtenido de: <https://www.julkari.fi/handle/10024/135183>.
- ¹⁰¹ Finnish National Agency for Education. (2016). National core curriculum for early childhood education and care. Obtenido de: http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- ¹⁰² Kumpulainen, K. (2018). A Principled, Personalized, Trusting, and Child-Centric ECEC System in Finland. The Early Advantage 1—Early Childhood Systems That Lead by Example: A Comparative Focus on International Early Childhood Education, 72.
- ¹⁰³ ORIENTATION PROJECT. Early Education Research and Development (<http://blogs.helsinki.fi/orientate/>)
- ¹⁰⁴ DBE. (2015). The South African National Curriculum Framework for children from Birth to Four. Pretoria.
- ¹⁰⁵ DBE. (2011). Curriculum and Assessment Policy Statement Grades R-3. English Home Language. Pretoria.
- ¹⁰⁶ Foundation for Community Work & Department of Social Development. (2011). Standard operating procedures. Registration and funding of partial care facilities. Cape Town: Foundation for Community Work.
- ¹⁰⁷ Spaul, N. (2016). Class sizes in the Foundation Phase. Stellenbosch, South Africa: Economic Policy Unit.
- ¹⁰⁸ Richter, L., & Samuels, M. L. (2018). The South African universal preschool year: a case study of policy development and implementation. *Child: care, health and development*, 44(1), 12–18.
- ¹⁰⁹ Bassok, D., Fitzpatrick, M., Greenberg, E., & Loeb, S. (2016). Within-and between sector quality differences in early childhood education and care. *Child Development*, 87, 1627–1645.
- ¹¹⁰ Hamre, B. Markowitz, A., Sadowski, K., & Bassok, D. (2018). Teacher education and the quality of teacher-child interactions across early childhood sectors in Louisiana. Manuscript submitted for publication.
- ¹¹¹ Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., ... & Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development*, 81, 1534–1549.

- ¹¹² Fuligni, A. S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S. S., & Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 198–209.
- ¹¹³ Bassok, D., Finch, J. E., Lee, R., Reardon, S. F., & Waldfogel, J. (2016). Socioeconomic gaps in early childhood experiences: 1998 to 2010. *AERA Open*, 2, 2332858416653924. doi: 10.1177/2332858416653924
- ¹¹⁴ INEE. (2014). El derecho a una educación de calidad. Informe 2014. [The right to quality education. 2014 Report]. Obtenido de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/239/P1D239.pdf>
- ¹¹⁵ SEP. (2016). El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa. [The educational model 2016. The pedagogical underpinning of the educational reform]. Obtenido de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/118382/El_Modelo_Educativo_2016.pdf
- ¹¹⁶ SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. [Key learnings for an integral education. Preschool education. Plan and study programs, didactic approaches and suggestions for evaluation]. Obtenido de: <http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf>
- ¹¹⁷ INEE (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE.
- ¹¹⁸ INEE. (2013). Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar [Pedagogical practices and professional development of preschool teachers]. Obtenido de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/240/P1D240.pdf>
- ¹¹⁹ Hu, B. Y., Li, K., De Marco, A., & Chen, Y. (2015). Examining the quality of outdoor play in Chinese kindergartens. *International Journal of Early Childhood*, 47, 53–77.
- ¹²⁰ Hu, B. Y., & Szente, J. (2009). Exploring the quality of early childhood education in China: Implications for early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30, 247–262.
- ¹²¹ Li, H., Wang, X. C., & Wong, J. M. S. (2011). Early childhood curriculum reform in China: Perspectives from examining teachers' beliefs and practices in Chinese literacy teaching. *Chinese Education & Society*, 44, 5–23.
- ¹²² Zhao, L., & Hu, X. (2008). The development of early childhood education in rural areas in China. *Early Years*, 28, 197–209. doi: 10.1080/09575140802079756
- ¹²³ Qi, X., & Melhuish, E. C. (2017). Early childhood education and care in China: History, current trends and challenges. *Early Years*, 37, 268–284.
- ¹²⁴ Hu, B. Y., Mak, M. C. K., Neitzel, J., Li, K., & Fan, X. (2016). Predictors of Chinese early childhood program quality: Implications for policies. *Children and Youth Services Review*, 70, 152–162.
- ¹²⁵ Hu, B. Y., Fan, X., LoCasale-Crouch, J., Chen, L., & Yang, N. (2016). Profiles of teacher-child interactions in Chinese kindergarten classrooms and the associated teacher and program features. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 58–68. doi: 10.1016/j.ecresq.2016.04.002
- ¹²⁶ Wu, S.-C., Faas, S., & Geiger, S. (2018). Chinese and German teachers' and parents' conceptions of learning at play – similarities, differences, and (in)consistencies. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26, 229–245. doi: 10.1080/1350293X.2018.1442034
- ¹²⁷ Yang, Y., Hu, B. Y., Yu, S., Roberts, S. K., & leong, S. S. L. (2018). A qualitative case study of instructional support practices in Chinese preschool classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*. Advance online publication. doi: 10.1016/j.lcsi.2018.03.003
- ¹²⁸ Liu, C., & Tobin, J. (2018). Group exercise in Chinese preschools in an era of child-centered pedagogy. *Comparative Education Review*, 2, 5–30. doi: 10.1086/695486
- ¹²⁹ Qi, X., & Melhuish, E. C. (2017). Early childhood education and care in China: History, current trends and challenges. *Early Years*, 37, 268–284.
- ¹²⁹ Hegde, A. V., & Cassidy, D. J. (2009). Kindergarten teachers' perspectives on developmentally appropriate practices (DAP): A study conducted in Mumbai (India). *Journal of Research in Childhood Education*, 23, 367–381.

- ¹³⁰ Reeve, J., Jang, H. R., & Jang, H. (2018). Personality-based antecedents of teachers' autonomy-supportive and controlling motivating styles. *Learning and Individual Differences*, 62, 12–22. doi: 10.1016/j.lindif.2018.01.001
- ¹³¹ Pyle, A., & DeLuca, C. (2017). Assessment in play-based kindergarten classrooms: An empirical study of teacher perspectives and practices. *The Journal of Educational Research*, 110, 457–466.
- ¹³² Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311–351.
- ¹³³ Litjens, I., & Taguma, M. (2010). Network on early childhood education and care: Revised literature overview for the 7th meeting of the network on early childhood education and care. Paris: OECD.
- ¹³⁴ Ryan, S., & Northey-Berg, K. (2014). Professional preparation for a pedagogy of play in Brooker, E., Blaise, M., & Edwards, S. (Eds.). *The SAGE handbook of play and learning in early childhood*. 204–215.
- ¹³⁵ Zaslow, M., Burchinal, M., Tarullo, L., & Martínez-Beck, I. (2016). V. Quality, thresholds, features, and dosage in early care and education: Discussion and conclusions. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 81, 75–87. doi: 10.1111/mono.12240
- ¹³⁶ Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, 12, 3–9. doi: 10.1111/cdep.12260
- ¹³⁷ Sim, M., Bélanger, J., Hocking, L., Dimova, S., Iakovidou, E., Janta, B., & Teager, W. (August 2018). Teaching, pedagogy and practice in early years childcare: An evidence review. RAND Europe and Early Intervention Foundation.
- ¹³⁸ Nores, M., Figueras-Daniel, A., Lopez, M. A., & Bernal, R. (2018). Implementing aeioTU: Quality improvement alongside an efficacy study-learning while growing. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1419, 201–217. doi: 10.1111/nyas.13662
- ¹³⁹ Weiland, C., McCormick, M., Mattered, S., Maier, M., & Morris, P. (2018). Preschool curricula and professional development features for getting to high-quality implementation at scale: A comparative review across five trials. *AERA Open*, 4, 2332858418757735.
- ¹⁴⁰ Markowitz, A. J., Bassok, D., & Hamre, B. (2018). Leveraging developmental insights to improve early childhood education. *Child Development Perspectives*, 12(2), 87–92.
- ¹⁴¹ McGuinness, C., Sproule, L., Bojke, C., Trew, K., & Walsh, G. (2014). Impact of a play-based curriculum in the first two years of primary school: Literacy and numeracy outcomes over seven years. *British Educational Research Journal*, 40, 772–795. doi: 10.1002/berj.3117
- ¹⁴² Friendly, M., Ferns, C., & Prabhu, N. (2009). Ratios for four- and five-year olds: What does the research say? What else is important? Childcare Resource and Research Unit. Obtenido de: <http://www.childcarecanada.org/documents/research-policy-practice/14/09/ratios-four-and-five-year-olds-what-does-research-say-what->
- ¹⁴³ Perlman, M., Fletcher, B., Falenchuk, O., Brunsek, A., McMullen, E., & Shah, P. S. (2017). Child-Staff ratios in early childhood education and care settings and child outcomes: A systematic review and meta-analysis. *PloS one*, 12(1), e0170256.
- ¹⁴⁴ OECD (2017), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>.



Conócenos más en [LEGO Foundation.com](https://www.LEGOFoundation.com)
Síguenos en Twitter @LEGOFoundation
Búscanos en Facebook
www.facebook.com/LEGOfoundation
Envíanos un correo a LEGOFoundation@LEGO.com

LEGO Fonden
Koldingvej 2
7190 Billund, Denmark
CVR: 12 45 83 39

LEGO es una marca registrada del the LEGO Group.
©2019 The LEGO Group