



NOTAS DE POLÍTICA EN EDUCACIÓN

No. 07 | Julio 2023 | ISSN: 2619-4597 (en línea)

Creencias y prácticas relacionadas con el juego en Colombia

Resumen:

El juego ofrece oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo en la infancia. A pesar de que se reconoce su importancia, es necesario conocer más, entender y potenciar el rol de los educadores como facilitadores del aprendizaje a través del juego. Este estudio recogió información sobre las creencias acerca del juego de las educadoras que trabajan con la primera infancia en Colombia en el programa aeioTU, el cual se inspira en la filosofía Reggio Emilia y se centra en el juego, el arte y la exploración. Los resultados ofrecen información valiosa para entender el lugar que ocupa el juego en las prácticas de las educadoras y, así, orientar la toma de decisiones y los esfuerzos de formación docente en este ámbito.

El estudio encontró que las educadoras consideran el juego como una actividad alegre, socialmente interactiva, que permite la participación activa, y que otorga agencia a los niños de manera natural. Resaltaron también el carácter voluntario y espontáneo del juego, y la estrecha relación que guarda con los procesos de exploración en el modelo educativo aeioTU. Asimismo, la mayoría de las educadoras reportaron que su rol en el juego consistió en preparar los materiales y el espacio, acompañar a los niños cuando solicitaban ayuda, o dirigir el juego. Esto sugiere que, en general, ubican su rol en los dos extremos del espectro de prácticas de facilitación del juego. Adicionalmente, se encontraron algunos retos en la articulación entre el modelo educativo de aeioTU y el reporte de las docentes sobre las prácticas de juego. Aunque en el currículo de aeioTU el juego se reconoce como una actividad libre en la cual los niños tienen completa libertad para la toma de decisiones, en el reporte de las educadoras se encontró una preferencia por enfoques más estructurados y dirigidos que limitan la agencia de los niños. Este reporte concluye con recomendaciones en términos de política y prácticas en relación con cómo potenciar el aprendizaje a través del juego en programas de primera infancia.

AUTORES:

Carolina Maldonado-Carreño

Facultad de Educación - Universidad de los Andes

Milagros Nores

National Institute for Early Education Research (NIEER).

Juliana Sánchez

Facultad de Educación - Universidad de los Andes

Eduardo Escallón

Facultad de Educación - Universidad de los Andes

Ellen Frede

National Institute for Early Education Research (NIEER).

RECOMENDACIONES:

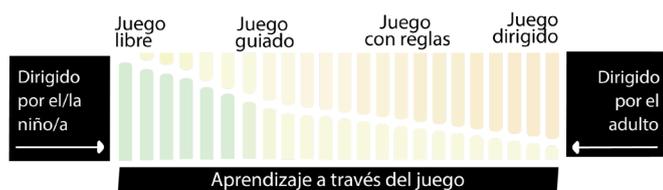
1. Revisar la conceptualización del juego en los lineamientos y orientaciones pedagógicas de la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia (Ministerio de Educación Nacional, 2014b), en línea con la literatura más reciente que enfatiza la importancia de superar la dicotomía juego-aprendizaje y complejizar el rol del adulto al facilitar experiencias que se ubiquen en el continuo de prácticas de aprendizaje a través del juego.
2. Organizar programas de desarrollo profesional que se centren en una comprensión amplia del juego y de los diferentes roles que pueden asumir los educadores para facilitarlos. Esto se logra al desarrollar una comprensión del juego matizada, que supere la dicotomía juego-aprendizaje, que reconozca el continuo de prácticas para facilitar el juego y la importancia de orientar el aprendizaje y el desarrollo infantil a través del andamiaje y la reflexión.
3. Complementar el reporte de las educadoras con la observación y discusión de sus prácticas, para generar oportunidades de reflexión y retroalimentación sobre experiencias concretas en el aula, y hacer monitoreo y evaluación de las oportunidades que dan a los niños para aprender a través del juego, y de los resultados en su desarrollo.

Contexto

Aprendizaje a través del juego

El juego es un medio para promover el aprendizaje y el desarrollo de los niños de manera intencionada (Bautista et al., 2019). El juego ha sido definido de diferentes formas, y no existe un consenso sobre este concepto ni sobre el rol de los educadores como facilitadores del juego. Además, se ha mantenido una falsa dicotomía entre el juego y el aprendizaje, en la que el juego se entiende como una actividad de total agencia y autonomía de los niños en la que no puede haber metas u objetivos de aprendizaje. Recientemente, se ha desarrollado un marco de referencia que plantea un continuo o espectro de prácticas de juego en el que varían el rol que asume el docente, el papel de los niños y la intención pedagógica (Jensen et al., 2019; Zosh et al., 2018) (ver la figura 1).

Figura 1. Continuo de prácticas para promover aprendizaje a través del juego



Nota: adaptación de Jensen et al., 2019

Desde esta perspectiva, en el juego libre los niños tienen el control y la agencia para la toma de decisiones, y el educador dispone del espacio y los materiales, observa, escucha, acompaña e interviene solo cuando los niños lo solicitan. En el juego guiado hay una intención pedagógica que orienta los procesos de los niños y hay un equilibrio entre la autonomía del niño y la orientación del docente a través de preguntas y comentarios. En el juego con reglas, la agencia de los niños está limitada por un conjunto de instrucciones claras y precisas, y el rol del educador está dirigido a explicar las indicaciones del juego para que los participantes puedan apropiárselas y participar. Finalmente, en el juego dirigido, el docente tiene aún más control y una estructura clara con una intención definida, y la autonomía de los niños es aún menor. Se ha encontrado que las distintas prácticas dentro de este continuo tienen el potencial de movilizar aprendizajes en diferentes dimensiones del desarrollo (Zosh et al., 2018). Por esta razón, es importante combinar prácticas a lo largo del espectro para descubrir los intereses de los niños y apoyar el desarrollo de diferentes habilidades. Por ejemplo, en el juego libre, los niños pueden practicar habilidades

que quieran dominar, relacionarse con sus compañeros, construir amistades y hacer actividad física, mientras que en el juego guiado hay más orientación de los adultos, con el fin de lograr objetivos de aprendizaje más específicos, según las necesidades de cada niño.

Facilitación del juego

Para convertirse en facilitadores efectivos del juego en las aulas, los educadores deben reconocer los distintos roles que pueden asumir, planear las oportunidades de juego y reflexionar sobre la pertinencia de optar por enfoques más libres o estructurados, según la intención pedagógica. Se espera que en el juego los docentes sean sensibles a las necesidades y los intereses de los niños, los motiven a involucrarse y favorezcan relaciones positivas y cálidas entre los participantes (Hamre, 2014). El propio interés de los niños en el juego ofrece la oportunidad de enriquecer, elevar y reflexionar sobre la experiencia lúdica.

En diferentes estudios se ha encontrado que los educadores se enfrentan a obstáculos cuando deciden integrar prácticas de juego a lo largo del continuo. De estos, el que se reporta con mayor frecuencia es lograr un balance entre la estructura y la agencia de los niños e integrar la actividad con una intención pedagógica (Pyle y Danniels, 2017; Weisberg, 2016).

Características del juego

Se han identificado unas características del juego en la educación inicial. En general, se destaca su naturaleza autodirigida y voluntaria, así como su vínculo con la creatividad y la imaginación. También se reconoce su carácter exploratorio y flexible, que permite a los niños repetir e intentar en la interacción con otros y con objetos. Recientemente, Zosh et al. (2018) han destacado cinco características del juego que ayudan a maximizar el aprendizaje y el desarrollo: involucramiento activo (están concentrados y resisten la distracción), significativo (hay conexión con otras experiencias y con lo que ya saben y les interesa), divertido (experimentan emociones positivas y alegría en el descubrimiento), iterativo (exploran, repiten e intentan) y socialmente interactivo (aprenden con otros y se comunican).

El juego en el contexto colombiano

En Colombia, la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia De Cero a Siempre (Ley 1804 de 2016) establece que los niños desa-

rollan su potencial, sus capacidades y habilidades a través del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Aunque no hay un currículo único en el país, se han definido una serie de lineamientos y orientaciones pedagógicas que buscan asegurar la calidad y guiar los procesos educativos (Ministerio de Educación Nacional, 2014a). En estos lineamientos, el juego se define como un fin en sí mismo y como una actividad autorregulada y voluntaria que anima a la generación de nuevas ideas sobre el mundo y permite dotar de sentido las experiencias previas. En el juego, se invita a los niños a ser protagonistas, a tomar decisiones, resolver problemas, desarrollar hipótesis, llegar a acuerdos y, en general, demostrar sus habilidades. Además, se resalta la importancia de que sea dirigido por los niños y se rechaza la idea de que el juego deba tener objetivos más específicos, pues esto lleva a su “instrumentalización” y a restringir su potencial al convertirlo “en un dispositivo dirigido, orientado y simplista que lleva a un aprendizaje concreto en el marco de una participación y diversión aparente” (MEN, 2014b, p. 18). El rol del docente gira en torno a organizar el espacio, observar rigurosamente el juego de los niños, acompañar por medio de la interacción interviniendo en momentos precisos y enseñar juegos tradicionales o juegos con reglas que son culturalmente significativos (MEN, 2014b). Una larga tradición de investigación sobre el juego en Colombia ha aportado evidencia sobre la importancia de las concepciones de las maestras para comprender y mejorar sus prácticas en relación con el juego (Durán y Pulido, 2018) y ha invitado a debatir las creencias sobre el juego como instrumento para la enseñanza de contenidos (Durán y Martín, 2010).

El modelo educativo de aeioTU

Este estudio se llevó a cabo con educadoras de Centros de Desarrollo Infantil (CDI) operados por aeioTU. Esta es una empresa social que busca potenciar el desarrollo y el aprendizaje infantil en la primera infancia. Cuando se llevó a cabo este estudio, aeioTU operaba dieciocho centros públicos financiados por el ICBF y dos centros privados, que en conjunto atendían a más de 6.000 niños y sus familias. El currículo de aeioTU reconoce a los niños como protagonistas,

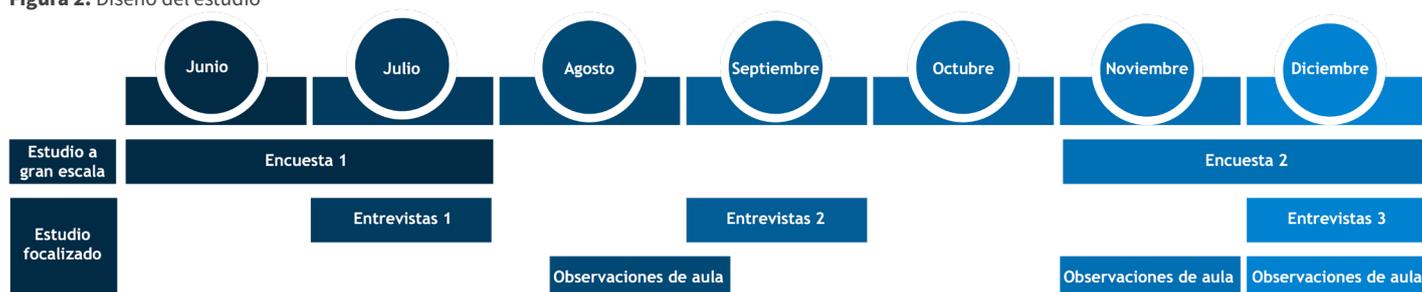
promueve la inclusión, emplea el juego, el arte, la exploración, la documentación y los proyectos de investigación como estrategias para el trabajo en el aula, e involucra a las familias y las comunidades para tejer redes y transformar la vida de los niños (aeioTU, 2015). La propuesta de aeioTU se fundamenta en una serie de guías y lineamientos conocidos como “Cartografía curricular”, que orientan a los educadores para el desarrollo de las experiencias en el aula.

Diseño del estudio

El estudio buscó comprender las creencias que tienen las educadoras de aeioTU sobre el juego, su rol como facilitadoras y sus prácticas en el aula. Para lograr esto, se llevaron a cabo un estudio a gran escala y uno focalizado, en los que se recogió información cuantitativa y cualitativa (respectivamente) para comprender cómo entienden las educadoras el juego y su rol como facilitadoras. En el estudio a gran escala se invitó a 306 docentes de once centros operados por aeioTU a responder dos encuestas virtuales que indagaban acerca de sus prácticas pedagógicas. La primera encuesta exploró las prácticas de juego previas al inicio de la pandemia, en un momento en que las educadoras llevaban cerca de un año en atención remota, debido al confinamiento por COVID-19. La segunda exploró sus prácticas en el regreso a la presencialidad. Un total de 55 educadoras (17.97%) que trabajaban con niños entre los tres y los cinco años respondieron ambas encuestas. Para el estudio focalizado se escogieron dos centros en Cartagena (Colombia). La selección se realizó en conjunto con aeioTU y tuvo en cuenta la disposición del equipo de cada centro para compartir información sobre su práctica. Dos coordinadoras y seis docentes respondieron entrevistas semiestructuradas y grabaron sus prácticas pedagógicas en experiencias que, en su opinión, incluían juego.

El estudio se llevó a cabo entre junio y diciembre de 2021 (ver la figura 2). Todos los protocolos de recolección de datos fueron remotos, y el diseño del estudio se adaptó a los cambios en la atención

Figura 2. Diseño del estudio



Nota: Nores et al., 2023.

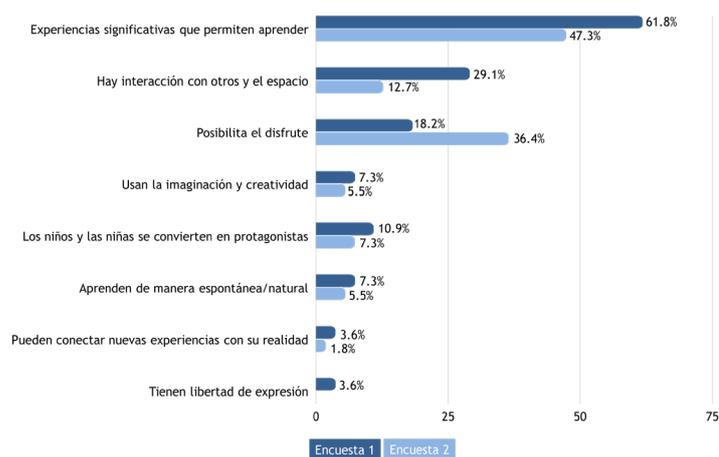
impuestos por la pandemia. El estudio fue aprobado por la IRB de Rutgers University (EE. UU.) y el Comité de Ética de la Universidad de los Andes (Colombia), e hizo parte de un proyecto que buscó comprender la capacidad de las educadoras de aeioTU para participar de manera efectiva en la facilitación del juego, a partir de su experiencia en un programa de desarrollo profesional (detalles adicionales del estudio se encuentran en Nores et al., 2023).

Resultados

Conceptualización del juego

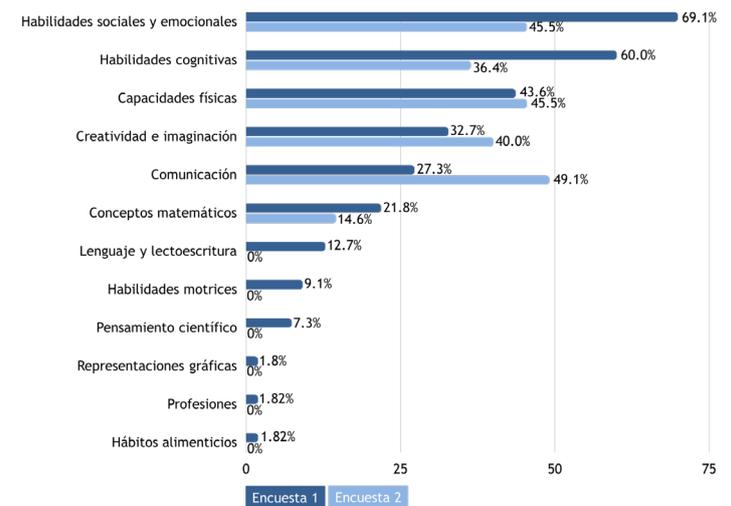
En el estudio a gran escala se encontró que las docentes describieron el juego como una experiencia que es significativa y posibilita el aprendizaje, tanto antes de la pandemia como en el regreso al centro. Además, reportaron que el juego les permite a los niños aprender, interactuar con otros y con el ambiente, usar la imaginación y ser protagonistas. Como se puede ver en la figura 3, la frecuencia de esas respuestas disminuyó significativamente en la segunda encuesta, excepto por el mayor énfasis que en ese momento hicieron las educadoras en que el juego permite experimentar disfrute y alegría. Esta tendencia puede deberse a que las educadoras respondieron la primera encuesta recordando lo que hacían en su práctica pedagógica antes de la pandemia, y sus respuestas pudieron estar sesgadas por el tiempo que llevaban sin trabajar de manera presencial. Otra posibilidad es que el retorno a las aulas pudo estar caracterizado por experiencias más restrictivas para los niños, debido a los protocolos asociados con el COVID-19, y esto amplificó la percepción de las educadoras sobre el potencial del juego para permitir el disfrute.

Figura 3. ¿Qué significa que los niños y las niñas aprendan por medio del juego?



En general, las docentes reportaron que en el juego los niños disfrutaban, están motivados y físicamente activos, interactúan con otros, actúan, imaginan y representan, y que esto les permite desarrollar habilidades valiosas para la vida. En la encuesta se indagó específicamente sobre las habilidades y los conocimientos que adquieren los niños en el juego. La mayoría de las docentes describieron que el juego permite desarrollar habilidades físicas, sociales y emocionales (por ejemplo, establecer relaciones con los demás, esperar el turno, reconocerse a sí mismos y a los otros, controlar emociones, generar acuerdos, respetar a los demás, etcétera) (ver la figura 4). Además, explicaron que el juego es importante para el desarrollo cognitivo, del lenguaje, las nociones matemáticas y el pensamiento científico. En la segunda encuesta las educadoras hicieron más énfasis en la importancia del juego para potenciar la comunicación, la creatividad y la imaginación.

Figura 4. ¿Qué significa que los niños aprendan por medio del juego?



Las perspectivas de las docentes en las entrevistas del estudio focalizado estuvieron alineadas con el estudio a gran escala. Se encontró que, para las docentes, el juego es una estrategia poderosa para promover el desarrollo y el aprendizaje de los niños. Las educadoras reportaron que esta estrategia siempre va acompañada de una intención pedagógica que orienta a los niños a adquirir habilidades y conocimientos específicos, y que el juego hace parte de cada uno de los momentos cotidianos de un día aeioTU:

El juego para mí es muy fundamental [...] porque de esa forma los niños pueden divertirse y pueden aprender. Entonces, el juego los lleva a investigar, a jugar, a divertirse y a compartir con sus pares y maestros. Entonces es muy fundamental el juego en mi proceso como maestra. (Entrevista 3, Claudia, docente)

Las educadoras describieron el juego como un componente central del aprendizaje y desarrollo de los niños. Ellas explicaron que el juego supone un cambio con respecto a los métodos de enseñanza tradicionales hacia estrategias más dinámicas y apropiadas para el desarrollo que permiten aprender de forma creativa y lúdica. De hecho, se refirieron al juego como un medio para fomentar la alegría y la diversión en el aprendizaje, y reconocen su impacto positivo en las interacciones sociales y el bienestar emocional de los niños.

El juego es el principal eje —el transversal— de todo en aeióTU para que los niños disfruten [...] se permitan la exploración, descubrir, investigar, generar nuevas hipótesis [...] aprender de una manera más creativa, más lúdica. Usted sabe que uno jugando tiene pues cercanía a los otros, disfrute, se la goza; entonces, en generarle al niño, desde el juego, todo ese aprendizaje. (Entrevista 1, Cristina, docente)

El juego como una estrategia de aprendizaje es una metodología que, pienso yo, se debe utilizar en todo momento con los niños porque los niños disfrutan [...] siempre que se realice una invitación a través del juego el niño va a querer realizarlo. Es, como quien dice, la manera más rápida y significativa de que un niño aprenda. (Entrevista 4, Elizabeth, docente)

Asimismo, explicaron los aprendizajes que se pueden movilizar por la participación de los niños en el juego. Por un lado, hicieron referencia a las dimensiones del desarrollo, entre las cuales se encuentran la física, la comunicativa, la social, la emocional y la cognitiva. Por otro lado, explicaron que el juego permite el aprendizaje de conocimientos específicos (por ejemplo, motricidad fina, vocabulario, aprender a contar).

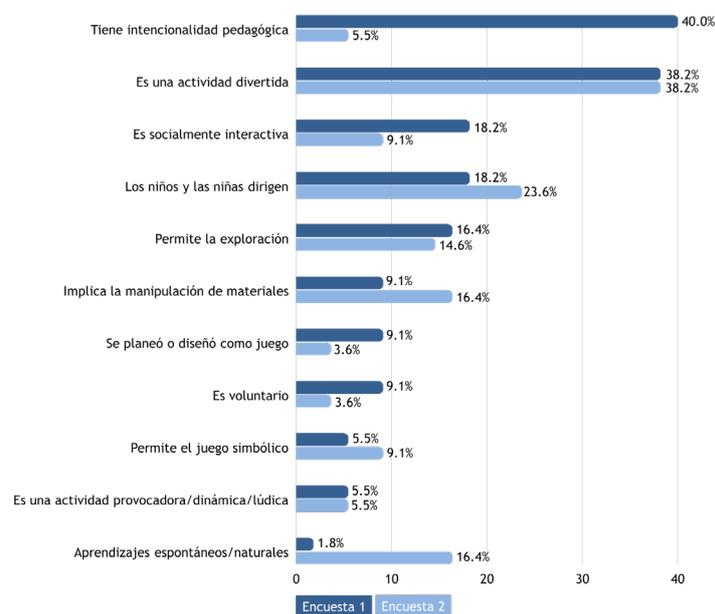
Claro, el juego les permite aprender muchas cosas. Todo juego tiene una intencionalidad. El juego les permite interactuar con otro, establecer vínculos, crear acuerdos, relacionarse con el entorno, respetar el entorno, conocerlo, el juego les permite desarrollar motricidad fina [...]. (Entrevista 1, Nancy, docente)

Características del aprendizaje a través del juego

En las encuestas se les pidió a las docentes describir qué elementos permiten caracterizar una experiencia como juego. En general, hicieron referencia a su intencionalidad pedagógica, y a que es una experiencia divertida y placentera que les permite a los niños experimentar alegría (ver la figura 5). Además, las educadoras identificaron algunas de las cinco características del aprendizaje a través del juego pro-

puestas por Zosh et al. (2018), tales como el involucramiento activo, el disfrute y la interacción social. Para las participantes, el juego posibilita la cooperación, las construcciones colaborativas, la participación grupal y el fortalecimiento de relaciones entre los niños y los adultos. También, explicaron que el juego les permite a los niños explorar, estar inmersos en las experiencias, absortos y motivados. Es importante notar que, en la segunda encuesta, las educadoras hicieron mucho menos énfasis en la intencionalidad pedagógica del juego, lo cual puede deberse a las restricciones y el ajuste de las prácticas pedagógicas durante el regreso a la presencialidad.

Figura 5. Características del juego



En el estudio focalizado se encontraron las mismas características, pero emergieron cuatro adicionales. En primer lugar, algunas educadoras hicieron referencia a que el juego permite aprender de manera natural. Dado que está inmerso en el día a día, los niños tienen la posibilidad de comprender el mundo que los rodea por medio de actividades dinámicas y divertidas. En segundo lugar, hablaron del juego como espontáneo. Para estas educadoras, los niños tienen libertad para seleccionar los materiales y escoger el espacio. En tercer lugar, las docentes hablaron del carácter voluntario del juego y de la posibilidad que les da a los niños de ejercer su agencia, tomar decisiones y ejercer su autonomía para escoger en qué desean participar y cómo lo van a hacer. Finalmente, hicieron referencia a que el juego despliega todo el potencial de la imaginación y la creatividad.

[El juego] le brinda al niño la oportunidad y la posibilidad de estar donde ellos quieren, de realizar eso que más les llama la atención en ese momento, por eso todos logran participar de manera activa y de manera pues como natural y alegre porque están donde... en esa propuesta que más les llamó la atención. (Entrevista 3, Consuelo, docente)

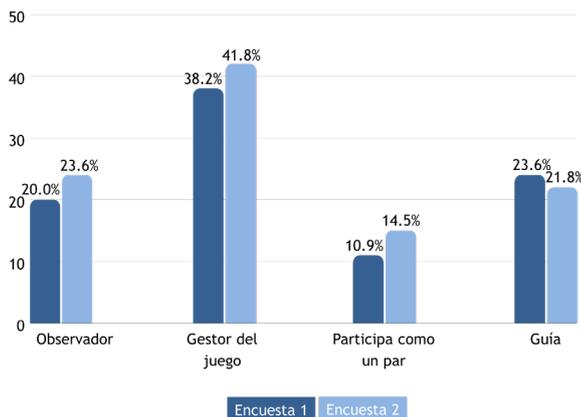
[El juego] es el eje fundamental para que se dé toda la construcción del conocimiento de los niños [...] lo que hace el juego es que los niños aprendan sin necesidad de, por decirlo, ¿cómo le diría? O sea, la intención es jugar, de pronto la intención es jugar, pero que a medida que ellos están jugando ellos logran adquirir habilidades y destrezas. (Entrevista 3, Consuelo, docente)

En síntesis, las comprensiones de las educadoras del estudio a gran escala y el focalizado estuvieron alineadas y coincidieron en describir el juego como alegre, socialmente interactivo, dirigido por el niño e intencional. Las educadoras del estudio focalizado profundizaron en el juego como una experiencia espontánea, natural, voluntaria, y que invita a la reflexión y el desarrollo de la imaginación y la creatividad.

Percepciones de las docentes sobre su rol como facilitadoras

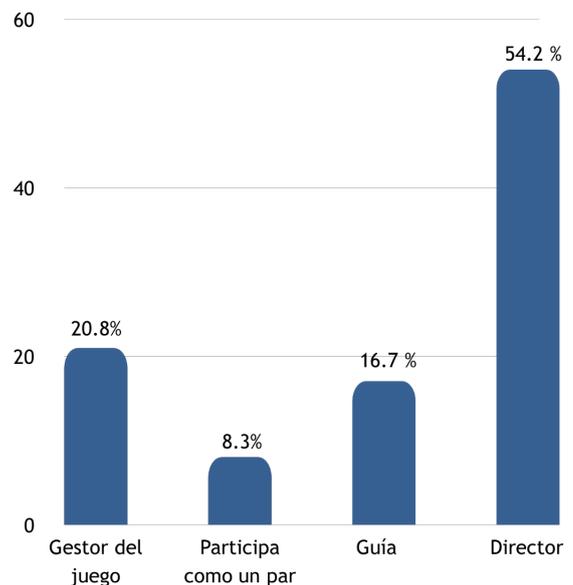
En el estudio a gran escala, se les pidió a las docentes reflexionar sobre su rol y la forma en que pueden facilitar y participar de las experiencias de juego. Cerca de la mitad de las educadoras se describieron a sí mismas como gestoras o mángers de las oportunidades de juego (ver la figura 6). En ese rol, sus acciones se organizaron alrededor de preparar el espacio y las condiciones de juego, disponer los materiales y recursos para su desarrollo, crear escenarios para posibilitar las interacciones entre los participantes, resolver conflictos en el contexto del juego y ayudar a los niños cuando lo solicitaban. Menos del 15% de las educadoras explicaron que su rol consiste en participar activamente en el juego al actuar como un par. Una cuarta parte de las educadoras describieron su rol como observadoras o guías.

Figura 6. Rol del facilitador



En el estudio focalizado se les pidió a las educadoras que grabaran sus experiencias en el aula relacionadas con el juego, y sus prácticas fueron analizadas y categorizadas por el equipo de investigadores. Los resultados indicaron que las educadoras privilegiaron los juegos con reglas y juegos dirigidos en los que se limitan la agencia y autonomía de los niños, y que su rol estuvo centrado en dirigir el juego, o en gestionar la experiencia a través de la disposición de materiales y el espacio (ver la figura 7). Los videos también mostraron que, en pocas ocasiones, las educadoras se vincularon en el juego para buscar facilitarlo elevando la experiencia de aprendizaje lúdico. Estos resultados sugieren que las prácticas de las educadoras discrepan del rol que ellas reportan en las experiencias de juego.

Figura 7. Rol de las docentes en las oportunidades de juego de regreso al aula



Conclusiones e implicaciones

Los resultados de este estudio evidencian que, aunque hay un reconocimiento del juego y de su potencial para promover el desarrollo en las educadoras que hacen parte de un programa con un modelo pedagógico centrado en el juego, su conceptualización sobre su rol y sus prácticas está concentrada en los dos extremos del espectro de facilitación del juego (juego libre y juego dirigido). El reporte de las educadoras y sus prácticas evidenció una concentración en los juegos con reglas y juegos dirigidos, y en el otro extremo, en juegos en los que ellas proporcionan materiales, observan y acompañan. Esto limita su rol como facilitadoras de experiencias de juego en las que haya una intencionalidad pedagógica, a la vez que se favorezcan la autonomía y agencia de los niños. El énfasis en el juego dirigido y con reglas evidenciado en este estudio puede estar relacionado con la rigidez de los protocolos impuestos por la pandemia (por ejemplo, en bioseguridad) en el manejo del comportamiento y movimiento de los niños, y en el uso de los espacios. Sin embargo, también pudo ser el resultado del énfasis que la política de primera infancia pone en el juego libre y en la importancia de enseñar juegos tradicionales, y en la idea (no necesariamente basada en la evidencia en primera infancia) de que los objetivos de aprendizaje limitan, instrumentalizan y empobrecen la experiencia de juego.

Además, parece haber una desconexión entre la conceptualización del juego en el modelo pedagógico de aeio-TU y la manera en la que las educadoras lo entienden y lo llevan a la práctica. En línea con la filosofía Reggio Emilia, las educadoras deben disponer el ambiente para inducir el interés y facilitar el desarrollo de los niños. Aunque las educadoras reportan la centralidad del espacio y su rol en la disposición de materiales, parecen tener menor claridad sobre la oportunidad de vincularse al juego para provocar procesos de reflexión y promover aprendizajes más específicos e intencionados.

El juego es central en la política de educación inicial de Colombia y para aeioTU. Tanto el modelo pedagógico como las prácticas de las educadoras reconocen su importancia para el desarrollo de los niños. Sin embargo, son necesarios esfuerzos adicionales para que las educadoras amplíen la comprensión de su rol y propongan prácticas que promuevan el aprendizaje a través del juego, en las que sean evidentes la intencionalidad y la reflexión en las actividades, así como el seguimiento al desarrollo de los niños. Es importante que las educadoras puedan no solamente disponer el espacio, observar y dirigir el juego, sino involucrarse como pares y conectar esas experiencias con aprendizajes específicos que jalonen el desarrollo.

Estos resultados sugieren la importancia de:

1. Revisar la conceptualización del juego en los lineamientos y orientaciones pedagógicas de la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia (Ministerio de Educación Nacional, 2014b), en línea con la literatura más reciente que enfatiza la importancia de superar la dicotomía juego-aprendizaje y complejizar el rol del adulto al facilitar experiencias que se ubiquen en el continuo de prácticas de aprendizaje a través del juego.
2. Organizar programas de desarrollo profesional que se centren en una comprensión amplia del juego y de los diferentes roles que pueden asumir los educadores para facilitarlo. Esto se logra al desarrollar una comprensión del juego matizada, que supere la dicotomía juego-aprendizaje, que reconozca el continuo de prácticas para facilitar el juego y la importancia de orientar el aprendizaje y el desarrollo infantil a través del andamiaje y la reflexión.
3. Complementar el reporte de las educadoras con la observación y discusión de sus prácticas, para generar oportunidades de reflexión y retroalimentación sobre experiencias concretas en el aula, y hacer monitoreo y evaluación de las oportunidades que dan a los niños para aprender a través del juego, y de los resultados en su desarrollo.

Referencias

- aeioTU (2015). Cartografía Curricular. Horizontes, orientaciones pedagógicas y operativas para la implementación de la experiencia educativa aeioTU.
- Bautista, A., Habib, M., Eng, A. y Bull, R. (2019). Purposeful play during learning centre time: From curriculum to practice. *Journal of curriculum studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1611928>
- Durán, S. y Martín, C. (2010). Creencias acerca del juego y el movimiento en maestras en formación de II semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Internacional Magisterio*, 47, 78-81.
- Durán, S. y Pulido, J. (2018). Creencias de maestras respecto al juego en educación inicial, trazos para su investigación. *Pedagogía y Saberes*, 49, 225-233.
- Hamre, B. K. (2014). Teachers' daily interactions with children: An essential ingredient in effective early childhood programs. *Child Development Perspectives*, 8 (4), 223-230. <https://doi.org/10.1111/cdep.12090>
- Jensen, K., Pyle, A., Zosh, J., Ebrahim, H., Zaragoza Scherman, A., Reunamo, J. y Hamre, B. (2019). Play facilitation: The science behind the art of engaging young children. The LEGO Foundation, DK. <https://bit.ly/361Bne9>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). El sentido de la educación inicial. Gobierno Nacional, República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). El juego en la educación inicial. Gobierno Nacional, República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_22.pdf
- Nores, M., Maldonado, C., Sánchez, J., Escallón, E. y Frede, E. (2023). Paths to play competency (P2P): Teachers' experiences and their professional development. Final report. Bogotá: School of Education, Universidad de los Andes & New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Pyle, A. y Danniels, E. (2017) A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28 (3), 274-289. Doi: 10.1080/10409289.2016.1220771
- Weisberg, D. (2016). The learning benefits of guided play. BOLD: Blog on learning and development. <https://bold.expert/the-learning-benefits-of-guided-play/>
- Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. L. y Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9: 1124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>

Agradecimientos

Agradecemos a Fundación LEGO (N. 126448) y a toda la organización aeioTU, equipo base, coordinadoras y docentes, por su compromiso y disposición para participar en este proyecto y permitimos acompañar sus aulas. También, extendemos los agradecimientos a la investigadora Kathy Hirsh-Pasek, por su contribución a este estudio, y a los miembros del equipo de Dinamarca, en este proyecto. Por último, queremos agradecer a Karol Guerrero, Tiffany Jiménez y Maylee Montagut por su apoyo en a lo largo de este estudio.

Acerca de NIEER

El Instituto Nacional de Investigación de Educación Temprana (NIEER, por su sigla en inglés) de la escuela de Posgrados en Educación de la Universidad de Rutgers desarrolla y divulga investigaciones para informar la política en educación inicial del país y garantizar procesos de la mejor calidad.

Acerca de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes

El grupo de investigación en primera infancia de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes ha liderado investigaciones sobre la calidad en las aulas de primera infancia en Colombia, y ha desarrollado procesos de formación docente y evaluación de programas de desarrollo profesional para docentes de primera infancia.