

**El juego como herramienta mediadora del aprendizaje en la educación inicial: una revisión
desde la pedagogía, la psicología del desarrollo y la neurociencia**

Cristian Figueroa Amézquita

Asesora

Deisy Valderrama Manrique

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2026

Resumen

La presente monografía de compilación analiza el juego como herramienta mediadora y transformadora del aprendizaje en la educación inicial, a partir de una revisión sistemática de fuentes pedagógicas, psicológicas, neurocientíficas y normativas. El recorrido teórico abarca las principales conceptualizaciones del juego desde Huizinga (1938) y Caillois (1958) hasta las perspectivas contemporáneas de Hirsh-Pasek y Golinkoff (2022), pasando por los aportes estructurantes de Piaget (1962) y Vygotsky (1978), quienes sentaron las bases para comprender el juego como experiencia cognitiva, social y cultural indispensable en la primera infancia. El análisis confirma que el juego actúa simultáneamente sobre el desarrollo cognitivo, socioemocional, motor y del lenguaje, constituyéndose como la actividad rectora por excelencia de la infancia según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2014; 2017). Asimismo, los aportes de la neurociencia (en particular los trabajos de Diamond (2013), Shonkoff y Phillips (2000), y Yogman et al. (2018)) demuestran que el juego genera condiciones neurobiológicas óptimas para el aprendizaje al activar regiones prefrontales vinculadas a las funciones ejecutivas y estimular la liberación de neurotransmisores asociados a la consolidación de la memoria. La revisión documental también examina el estado actual del juego en los entornos educativos globales, evidenciando una preocupante reducción de los tiempos y espacios destinados a esta práctica, fenómeno agravado por la pandemia de Covid-19, la presión académica temprana y la digitalización acelerada de la infancia. Frente a este panorama, el trabajo subraya la urgencia de restituir el juego como principio pedagógico central, no solo desde argumentos científicos sino desde el reconocimiento jurídico que lo posiciona como un derecho fundamental de la niñez en el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la normativa colombiana vigente. Se concluye que garantizar el juego en los contextos de educación inicial no es una decisión pedagógica opcional, sino un compromiso

ético, científico y político con el desarrollo integral de las nuevas generaciones, que requiere transformaciones profundas en la formación docente, el diseño curricular y las políticas públicas de primera infancia.

Palabras clave: juego, educación inicial, aprendizaje mediado, desarrollo infantil, neurociencia.

Abstract

This compilation monograph analyzes play as a mediating and transformative tool for learning in early childhood education, drawing on a systematic review of pedagogical, psychological, neuroscientific, and regulatory sources. The theoretical framework spans the major conceptualizations of play from Huizinga (1938) and Caillois (1958) through the contemporary perspectives of Hirsh-Pasek and Golinkoff (2022), incorporating the foundational contributions of Piaget (1962) and Vygotsky (1978), who established the basis for understanding play as an indispensable cognitive, social, and cultural experience in early childhood. The analysis confirms that play acts simultaneously on cognitive, socioemotional, motor, and language development, making it the preeminent guiding activity of childhood according to the guidelines of Colombia's Ministry of National Education (MEN, 2014; 2017). Likewise, contributions from neuroscience (particularly the work of Diamond (2013), Shonkoff and Phillips (2000), and Yogman et al. (2018)) demonstrate that play generates optimal neurobiological conditions for learning by activating prefrontal regions linked to executive functions and stimulating the release of neurotransmitters associated with memory consolidation. The documentary review also examines the current state of play in global educational settings, revealing a concerning reduction in the time and spaces dedicated to this practice a phenomenon aggravated by the Covid-19 pandemic, early academic pressure, and the accelerated digitalization of childhood. In light of this situation, the study underscores the urgency of restoring play as a central pedagogical principle, not only on scientific grounds but also through the legal recognition that positions it as a fundamental right of children under the Convention on the Rights of the Child (1989) and current Colombian law. It is concluded that guaranteeing play in early childhood education settings is not an optional pedagogical choice, but an ethical, scientific, and political commitment to the holistic

development of future generations one that demands profound transformations in teacher training, curriculum design, and early childhood public policy.

Keywords: play, early childhood education, mediated learning, child development, neuroscience

Tabla de Contenido

Introducción	8
Justificación.....	10
Planteamiento del Problema.....	13
Objetivos	17
Objetivo General.....	17
Objetivos Específicos	17
Alcance y Limitaciones.....	18
Fundamentación Teórica.....	19
Conceptualización del Juego	19
Tipos y Clasificación del Juego.....	21
Clasificación Evolutiva de Piaget	22
Clasificación Cultural de Caillois.....	24
Clasificación Pedagógica de Sarlé	26
Juego Libre y Juego Mediado	27
El Juego como Actividad Rectora en la Educación Inicial	29
El Juego y el Desarrollo Infantil	31
El Juego y el Desarrollo Cognitivo.....	31
El Juego y el Desarrollo Socioemocional.....	32
El Juego y el Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación.....	34
El Juego como Estrategia Pedagógica para el Aprendizaje.....	36
El Rol del Docente en la Mediación Pedagógica del Juego.....	38
Aportes de la Neurociencia al Aprendizaje a través del Juego.....	40
El Juego como Derecho Fundamental en la Infancia.....	43
Fundamentos Internacionales del Derecho al Juego	43
El Derecho al Juego en el Marco Normativo Colombiano	44
Estado del Arte	46
Investigaciones Nacionales	47

Investigaciones Internacionales.....	52
Discusión y Reflexión Integradora.....	59
Convergencias Teóricas	59
Tensiones Persistentes	60
El Juego como Práctica de Equidad e Inclusión.....	62
El Rol del Docente en la Mediación Pedagógica del Juego.....	63
El Juego ante los Desafíos del Tiempo Presente	64
Conclusiones	66
Sugerencias para Futuras Investigaciones	70
Referencias	72

Introducción

Con el propósito de ofrecer una visión global del juego como herramienta mediadora y transformadora en el proceso de enseñanza en la educación infantil, se reconoce como una experiencia esencial que se debe de promover posibilitando el desarrollo integral de los niños y niñas desde sus primeros años de vida.

Lo que conlleva a la proliferación de conexiones sinápticas y la progresiva mielinización neuronal, es decir, en este contexto el juego se rige como una herramienta mediadora que incentiva a la exploración, motricidad, simbolización y socialización, facilitando la activación recurrente de circuitos neuronales en formación biológica, académica, social, cultural de la infancia, favoreciendo su consolidación, la poda selectiva de conexiones menos utilizadas y el fortalecimiento de aquellas que sustentan el aprendizaje para la construcción activa del conocimiento (Phillips., 2020)

Desde una perspectiva pedagógica contemporánea, la educación no solo se limita a la transmisión de conocimientos, sino una experiencia que permite al estudiante navegar por sus interés y necesidades siendo pionero en su proceso de formación académica. Lo que conlleva a movilizar aprendizajes desde el juego como una manifestación del desarrollo cognitivo relacionado con el contexto Piaget. (1962).

Lo que conlleva a la práctica docente mediadora en la exploración, la simbolización y la socialización que hace aflorar circuitos neuronales que son responsables de los aprendizajes escolares, así como de la construcción activa del conocimiento. (Phillips, 2020; Shonkoff & Phillips, 2000), llevando al estudiante ser el protagonista de su aprendizaje.

Por consiguiente, la presente monografía tipo compilación se enfoca en el juego como herramienta transformadora y mediadora para alcanzar los aprendizajes desde la educación inicial, fundamentándose en el reconocimiento del niño como sujeto social de derechos, enmarcado en los lineamientos internacionales de UNICEF (1948) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

Reconociendo la primera infancia como una etapa en la que predominan la curiosidad, la exploración sensorial, la interacción social, la comunicación y el juego como medio fundamental para construir conocimiento, siendo necesario movilizar experiencias educativas intencionadas, afectivas, lúdicas y culturalmente significativas y de valor socio cultural.

En este sentido, la presente monografía tiene como fin analizar al juego como una herramienta mediadora del aprendizaje en la educación inicial, a partir de la revisión de diferentes perspectivas pedagógicas, psicológicas y neurocientíficas que permiten comprender su importancia en el desarrollo integral de los niños y niñas.

Justificación

La elección del juego como objeto de estudio de esta monografía no responde a una motivación arbitraria ni a una tendencia académica pasajera. Surge, más bien, de una preocupación sostenida por la manera en que los entornos educativos colombianos (y latinoamericanos en general) han ido relegando el juego a un lugar secundario dentro de las jornadas escolares, reduciéndolo con frecuencia a un momento de descanso entre actividades consideradas académicamente más valiosas. Esta tendencia, ampliamente documentada por organismos internacionales como UNICEF (2018; 2024) y señalada con urgencia por investigadores del campo del desarrollo infantil, entra en contradicción directa con lo que la evidencia científica acumulada ha demostrado sobre la centralidad del juego en los procesos de aprendizaje y en la configuración neurobiológica del cerebro infantil.

Desde una perspectiva pedagógica, resulta necesario profundizar en la comprensión del juego como estrategia didáctica intencionada y no simplemente como actividad espontánea. Autoras como Sarlé (2010) han señalado que existe una distancia significativa entre el discurso que valora el juego y las prácticas reales que ocurren en las aulas de educación inicial, donde con frecuencia predomina la instrucción directa sobre la experiencia lúdica. Esta brecha entre la teoría y la práctica pedagógica exige producir trabajos que sistematicen el conocimiento disponible, lo articulen de manera coherente y lo pongan al servicio de la formación docente y del diseño de propuestas educativas pertinentes.

En el contexto colombiano, esta necesidad adquiere una dimensión adicional. El país cuenta con un marco normativo robusto que reconoce el juego como derecho fundamental de la infancia (Ley 1098 de 2006, Ley 1804 de 2016, Guía 22 del MEN (2014), Bases Curriculares del MEN (2017)) y como actividad rectora de la educación inicial. Sin embargo, la implementación

efectiva de estos lineamientos enfrenta obstáculos concretos: desigualdades territoriales, carencias en la formación pedagógica de los docentes, ambientes físicos inadecuados y culturas institucionales que aún priorizan la escolarización temprana sobre el desarrollo integral. En este escenario, producir una compilación teórica rigurosa sobre el valor pedagógico del juego contribuye a fortalecer la argumentación científica que respalda las políticas públicas existentes y a orientar las prácticas educativas hacia enfoques más coherentes con las necesidades reales de los niños y niñas.

Desde el campo de la neurociencia, la justificación de este trabajo cobra también una relevancia particular. Los avances en la comprensión del desarrollo cerebral temprano (recogidos, entre otros, en los trabajos de Diamond (2013), Shonkoff y Phillips (2000) y el Center on the Developing Child de la Universidad de Harvard⁹ demuestran que las experiencias que los niños tienen durante los primeros años de vida tienen un impacto profundo y duradero sobre la arquitectura neuronal. El juego, al involucrar simultáneamente cognición, emoción, movimiento e interacción social, constituye uno de los estímulos más completos e integradores disponibles en esta etapa. Ignorar esta evidencia o desplazar el juego de los entornos educativos equivale a privar a los niños de condiciones óptimas para su desarrollo neurobiológico en el período de mayor plasticidad cerebral.

Por otra parte, el contexto actual demanda una reflexión renovada sobre el lugar del juego en la infancia. La pandemia de Covid-19 agravó de manera considerable la reducción de los tiempos de juego libre, el confinamiento prolongado afectó los vínculos sociales de los niños y el uso excesivo de pantallas comenzó a ocupar espacios que antes pertenecían a la exploración sensorial y la interacción cara a cara. La recuperación de esos espacios perdidos no puede ocurrir

de manera espontánea: requiere de una intervención pedagógica fundamentada, de familias y docentes informados y de políticas que protejan activamente el derecho de los niños a jugar.

En definitiva, esta monografía se justifica tanto por su pertinencia teórica como por su relevancia social y práctica. Su aportación radica en ofrecer una síntesis crítica e integradora de los desarrollos más significativos en torno al juego como herramienta pedagógica, que pueda servir de referencia para estudiantes, docentes, investigadores y diseñadores de política pública interesados en garantizar una educación inicial de calidad, centrada en los derechos y el desarrollo integral de los niños y niñas de la primera infancia.

Planteamiento del Problema

Teniendo en cuenta la concepción del juego y su incidencia en la infancia, se reconoce como un elemento esencial en el proceso educativo y desarrollo integral de los niños, brindando una perspectiva pedagógica al trascender del cuidado asistencial y transformarse en una práctica educativa intencionada, donde el juego se configure como medio privilegiado para el desarrollo de las capacidades del ser humano.

En este sentido, se busca promover el juego como herramienta pedagógica para la movilización de aprendizaje, en relación con el propósito “*los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo*” consignado en el documento bases curriculares para la educación inicial y preescolar emanado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017), además, la guía 22 El juego en la educación inicial (MEN 2014) resalta que el juego se define como una creación humana, un fenómeno cultural y una práctica social que informa sobre la organización ideológica, cultural y mental de las sociedades. Con lo anterior se puede decir que el juego se concibe como una actividad voluntaria, placentera, activa y socialmente interactiva, en la que el niño es autónomo de crear sus propias experiencias; al jugar el niño no solo disfruta de la experiencia, sino que inconscientemente aprende como relacionarse con los demás, como revolver problemas y como mediar con diversas situaciones.

En consonancia con los planteamientos del documento *Aprendizaje a través del juego* de UNICEF (2018), el juego no solo favorece la adquisición de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, sino que se consolida como una estrategia didáctica fundamental para el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los niños. Desde esta perspectiva, el juego se constituye como una experiencia activa y participativa que posibilita a los niños de manera activa

la exploración del entorno, la construcción de conocimientos y el fortalecimiento de competencias esenciales para la vida. Asimismo, promueve la autonomía, la creatividad, la resolución de problemas y la capacidad de acción del niño, al situarlo como protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

UNICEF plantea que las experiencias lúdicas posibilitan la articulación de las diversas dimensiones como lo son: la dimensión afectiva, cognitiva y social del aprendizaje, propiciando entornos educativos más dinámicos, inclusivos y centrados en el bienestar infantil. De esta manera, el juego pasa de ser una actividad netamente recreativa a ser una metodología pedagógica que contribuye a la formación de sujetos críticos, resilientes y capaces de interactuar con su realidad de manera reflexiva y significativa. En constancia con lo anterior, incorporar el juego como principio orientador en los procesos de enseñanza y aprendizaje resulta indispensable para así garantizar una educación de calidad, coherente con los enfoques contemporáneos de desarrollo infantil y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por la agenda educativa global. En la actualidad, se evidencia una pérdida constante de los espacios y tiempos dedicados al juego, fenómeno el cual se traduce en niños con menores oportunidades de tener un desarrollo integral adecuado. Esta tendencia, observada a nivel global, ha generado una gran preocupación entre investigadores y organismos internacionales, al reconocerse que el juego no solo promueve el bienestar infantil, sino que constituye un derecho fundamental y un medio esencial para el aprendizaje.

De acuerdo con el documento “aprendizaje a través del juego” de UNICEF (2020). El juego potencia de manera activa la creatividad, la curiosidad, la resolución de problemas y ayuda a la autorregulación emocional. Sin embargo, estudios recientes muestran una disminución considerable del tiempo de juego libre el cual ha sido desplazado por actividades estructuradas,

el uso excesivo de pantallas y la reducción de espacios públicos destinados a la recreación infantil.

El periódico británico *The Guardian* en su publicación “Children facing a “brutal” loss of time and space for play at state schools” (2024) advierte que el juego está siendo “sacado de la vida de los niños”, producto de la presión académica que viven los niños, la urbanización acelerada y la falta de inversión en espacios recreativos.

A raíz de la pandemia Covid-19 se agravó significativamente esta problemática; según la revista “*International Journal of Environmental Research and Public Health*” en su artículo “Time to Play in Javanese Preschool Children—An Examination of Screen Time and Playtime before and during the COVID-19 Pandemic” (2023) revela que durante el confinamiento que se vivió en la pandemia el tiempo que se le dedicaba diariamente al juego disminuyó en más de un 12% mientras que el uso de pantallas tuvo un aumento del 150%. De este modo, la pérdida de los espacios y tiempos de juego no solo constituye un simple cambio en las rutinas infantiles, sino un problema de carácter educativo y social que compromete seriamente el desarrollo integral de la niñez. Mas allá de la recreación, el juego se consolida como una vía privilegiada para generar aprendizajes significativos, la formación de vínculos afectivos y el fortalecimiento de la salud tanto física como mental. Por eso es necesario restituir su valor en los entornos educativos, familiares y comunitarios.

De acuerdo con lo estipulado en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), el juego debe ser entendido no únicamente como una actividad inherente a la infancia, sino también como un derecho fundamental que recae en la responsabilidad del Estado, la familia y la sociedad en su conjunto. En el Artículo 31, la Convención establece el derecho de los niños al descanso, al ocio, al juego y a participar en actividades recreativas apropiadas para su edad,

subrayando la importancia de estas experiencias para su bienestar y desarrollo integral. Esta perspectiva legal subraya la imperiosa necesidad de fomentar entornos educativos que respeten los ritmos, intereses y necesidades de los niños, posicionando el juego como un elemento esencial para un aprendizaje significativo.

Asimismo, el Artículo 29 de la Convención establece que la educación debe estar orientada hacia el desarrollo integral de la personalidad, las habilidades y las capacidades tanto mentales como físicas del niño, utilizando su máximo potencial. Desde esta perspectiva, el juego se convierte en un medio destacado para alcanzar estos objetivos, ya que promueve la exploración activa, la creatividad, la autonomía y la formación de relaciones sociales fundamentadas en el respeto y la colaboración. Por consiguiente, la incorporación del juego como un elemento central en la educación inicial no solo se basa en fundamentos pedagógicos y científicos, sino que también responde al cumplimiento de un mandato a nivel internacional que reconoce a los niños y las niñas como titulares de derechos y agentes de su propio proceso de desarrollo.

La ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia), garantizar el derecho al juego implica crear condiciones pedagógicas, sociales y espaciales adecuadas que permitan a los niños ser protagonistas activos de su aprendizaje y de su desarrollo integral. Reconocer el juego como estrategia didáctica y como experiencia vital es, por tanto, un compromiso ineludible de las instituciones educativas y de la sociedad en su conjunto.

A partir de lo anterior surge la siguiente pregunta:

¿De qué manera el juego como herramienta transformadora favorece los procesos de aprendizaje en la educación infantil?

Objetivos

Objetivo General

Analizar el juego como herramienta pedagógica y didáctica que favorece los procesos de aprendizaje en la educación inicial, a partir de la revisión de diferentes perspectivas teóricas sobre el desarrollo infantil y la educación.

Objetivos Específicos

Identificar las principales concepciones teóricas del juego en la educación infantil.

Describir el papel que tiene el juego en el desarrollo integral de los niños y niñas de la primera infancia.

Analizar al juego como una estrategia pedagógica favorecedora de los procesos de aprendizaje en la educación inicial.

Reconocer el juego como un derecho fundamental y su importancia en los procesos educativos.

Alcance y Limitaciones

La presente monografía de compilación tiene como alcance el análisis y la reflexión teórica sobre el juego como una herramienta mediadora del aprendizaje en la educación inicial. Por medio de una revisión de diferentes fuentes bibliográficas, se busca comprender la importancia del juego dentro de los procesos pedagógicos y su contribución al desarrollo integral de los niños y niñas. Del mismo modo, este trabajo permite identificar diversas perspectivas teóricas procedentes de la pedagogía, la psicología del desarrollo y la educación infantil que respaldan el valor educativo que tiene el juego. Con esto se busca tener una visión más clara de la importancia que tiene el juego dentro de los procesos de aprendizaje en la educación inicial, además, de cómo aprenden los niños.

No obstante, esta investigación presenta ciertas limitaciones propias de los estudios documentales. Al tratarse de una monografía basada en la revisión documental, no se fundamenta en trabajo de campo ni en la aplicación de instrumentos de investigación. Por lo cual, los resultados se fundamentan en el análisis de aportes teóricos y no en evidencias empíricas obtenidas directamente en escenarios educativos.

Fundamentación Teórica

El desarrollo del presente marco teórico se fundamenta en un proceso de rastreo, revisión y análisis de diversas fuentes conceptuales y autores que aportaron a la comprensión, del juego como herramienta mediadora para el aprendizaje desde la primera infancia. Esta trazabilidad teórica permitió identificar enfoques, debates y perspectivas relevantes que sustentan la investigación de carácter sistemática y metódica, la cual ofrece una base sólida para interpretar los hallazgos y articularlos con los planteamientos.

Conceptualización del Juego

El juego históricamente se ha reconocido como una actividad innata del ser humano y, de esta manera, como el lenguaje natural de la primera infancia. A lo largo del desarrollo de la pedagogía, las ciencias sociales y la psicología, su conceptualización ha cambiado de ser visto como una actividad recreativa y espontánea hasta ser comprendida como un fenómeno cultural, social y pedagógico de gran relevancia para el desarrollo integral.

Desde la perspectiva clásica, Huizinga (1938) definió el juego como una actividad libre, voluntaria y alejada de la vida cotidiana, dotada de sentido y regulada por reglas propias, que se desarrolla dentro de límites temporales y espaciales determinados. Esta concepción logró reconocer el carácter simbólico que tiene el juego y su función en la construcción de la cultura. Posteriormente, Caillois (1958) amplió esta visión al clasificar el juego en 4 categorías *agon*, *alea*, *mimicry* e *ilinx* (la competencia, el alzar, la simulación y el vértigo), destacando su diversidad de formas y su presencia constante en las prácticas sociales.

En el campo del desarrollo infantil, las aportaciones de Piaget (1962) resultaron fundamentales al establecer que el juego desde su esencia cumple una función adaptativa en la

construcción del conocimiento. Según el autor, el juego permite que el niño asimile la realidad, favoreciendo el desarrollo del pensamiento simbólico, especialmente a través del juego sensoriomotor, simbólico y de reglas. Desde esta mirada, el juego no es considerada como una actividad superflua, sino un mecanismo cognitivo mediante el cual el niño es capaz de reorganizar sus experiencias y consolidar aprendizajes.

Por otro lado, Vygotsky (1978) da al juego un valor central en el desarrollo psicológico y social del niño, al considerarlo la actividad rectora de la infancia. Para este autor, los niños al jugar actúan más allá de su nivel de desarrollo real y accede a la zona de desarrollo próximo mediante la interacción con otros, la imaginación y la asunción de roles sociales. En este sentido, el juego, se convierte en un espacio aventajado para incorporación de normas, significados culturales y procesos de autorregulación.

Las perspectivas contemporáneas han retomado estos aportes clásicos y los han enriquecido a la luz de nuevas investigaciones empíricas. Autoras como Hirh-Pasek y Golinkoff (2022) definen al juego como una experiencia activa, placentera y autodirigida que promueve la curiosidad, la exploración y la construcción de significado. Estas autoras resaltan que el juego de calidad integra cinco características fundamentales: es activo, significativo, socialmente interactivo, iterativo y gozoso, lo que explica su alto potencial para el aprendizaje profundo.

Desde el ámbito de la salud y el bienestar infantil, la American Academy of pediatrics resalta que el juego constituye un factor protector para el desarrollo socioemocional y la salud. Yogman et al (2018) afirma que el juego fortalece la resiliencia, favorece la regulación emocional y consolida vínculos afectivos significativos entre niños y adultos, aspectos esenciales durante la infancia.

Dentro del contexto educativo latinoamericano, los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia consideran el juego como una práctica social y cultural que permite a los niños expresar su identidad, comprender su entorno y construir aprendizajes significativos (MEN, 2014; MEN,2017). Esta concepción trasciende la idea del juego como una actividad espontánea y lo posiciona como un principio pedagógico estructurante de la educación inicial.

En definitiva, la conceptualización del juego ha evolucionado hacia una comprensión integral que lo reconoce como una actividad libre y placentera, pero también como una experiencia sumamente formativa. El juego articula dimensiones sociales, culturales, emocionales y cognitivas, y se constituye como un medio favorecedor para el aprendizaje, la construcción de sentido y el desarrollo integral en la primera infancia. Esta visión fundamenta su inclusión intencionada en las prácticas pedagógicas contemporáneas y justifica su centralidad en los procesos educativos dirigidos a los niños y niñas.

Tipos y Clasificación del Juego

Las diversas formas que ha adoptado el juego a lo largo de la infancia han motivado a los investigadores, psicólogos y pedagogos a construir sistemas de clasificación que permiten comprenderlo con mayor rigor y aprovechar su potencial educativo de manera intencional. Estas clasificaciones no son excluyentes entre sí; por el contrario, se complementan y enriquecen mutuamente, ofreciendo al docente de educación inicial un mapa para reconocer, proponer y acompañar las distintas formas del juego que emergen en el aula.

A continuación, se muestran cuatro clasificaciones articuladas entre sí; la propuesta evolutiva de Piaget, la tipología cultural de Caillois, la clasificación pedagógica de Sarle orientada específicamente a la educación inicial, y la distinción entre el juego libre y el juego mediado que establece el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Clasificación Evolutiva de Piaget

Según Jean Piaget (1962), en su obra *La formación del símbolo en el niño*, propone una clasificación del juego sumamente vinculada a las etapas del desarrollo cognitivo. Para el autor, el tipo de juego predominante en cada etapa no es aleatorio: refleja la estructura mental del niño y el nivel de complejidad con el que este se relaciona con la realidad. Piaget identifica cuatro tipos de juego que emergen de manera progresiva y acumulativa.

El juego de ejercicio o juego funcional se presenta desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años, durante el estadio sensoriomotor. En este periodo, el niño repite acciones de forma sistemática (sacudir un sonajero, lanzar un objeto, gatear hacia una meta) no por imitación o regla, sino por el placer que produce el dominio de la acción misma. Piaget denomina a este placer “placer funcional” (la satisfacción de ser causa de un efecto). En este tipo de juego establece los primeros esquemas de interacción con el mundo físico y constituye el punto de partida de toda actividad lúdica posterior.

El juego simbólico hace su aparición entre los dos y los siete años, en la etapa preoperacional y representa el tipo de juego más característico y pedagógicamente relevante de la primera infancia. En este, el niño asigna significados imaginarios a objetos y situaciones: una caja se convierte en un carro, una escoba en un caballo, y el niño mismo asume roles de médico,

mamá o super héroe. Por medio de esta capacidad de representación, el niño no imita la realidad de manera pasiva, sino que la recrea y la transforma desde su propia comprensión del mundo. Piaget subraya que el juego simbólico cumple una función adaptativa fundamental, ya que permite al niño asimilar experiencias difíciles, producir emociones y afianzar el pensamiento simbólico que será la base del lenguaje y del razonamiento abstracto.

El juego de construcción pasa por varias etapas del desarrollo, pero adquiere mayor complejidad hacia la edad preescolar y escolar. En este, el niño usa materiales (bloques, fichas, barro, arena) para crear estructuras con una intención previa. Este tipo de juego demanda planificación, resolución de problemas, coordinación visomotora y perseverancia integrando habilidades cognitivas y motrices en una misma experiencia productiva.

El juego de reglas aparece hacia los seis o siete años y se consolida durante la etapa de las operaciones concretas. En este, los que juegan aceptan y respetan un conjunto de normas preestablecidas o acordadas colectivamente, lo que supone un avance cualitativo en la comprensión social y moral del niño. Piaget logró observar que la conciencia de la regla evoluciona progresivamente: primero el niño la acepta de manera egocéntrica, luego la percibe como obligatoria e inmutable, y finalmente comprende que puede ser modificada por acuerdos entre los que juegan. Esta secuencia refleja el tránsito del niño del pensamiento egocéntrico al pensamiento socializado, lo que convierte al juego de reglas en una escuela de ciudadanía y convivencia.

Por último, la clasificación del juego propuesta por Jean Piaget se fundamenta en su explicación sobre el surgimiento de la función simbólica en el desarrollo infantil. En la formación del símbolo en el niño, el autor demuestra que el niño pasa de manera progresiva de

una inteligencia basada en la acción (propia del estadio sensoriomotor) a una forma de pensamiento capaz de representar mentalmente la realidad. Este proceso da origen a manifestaciones como como la imitación diferida, la imagen mental, el lenguaje y, especialmente, el juego simbólico. Desde esta perspectiva, los diferentes tipos de juego identificados por Piaget no constituyen actividades aisladas, sino expresiones del desarrollo cognitivo del niño. Así, el juego simbólico evidencia la aparición de la representación mental, y los juegos de construcción y de reglas muestran la progresiva organización del pensamiento y de la vida social infantil.

Clasificación Cultural de Caillois

Roger Caillois (1958), en su obra *Man, Play and Games*, propone una clasificación del juego desde una perspectiva antropológica y cultural que trasciende la mirada evolutiva de Piaget. Para Caillois, el juego no solo puede comprenderse desde el desarrollo individual del niño, sino que debe leerse en el marco de las prácticas sociales y culturales de cada comunidad. Su clasificación distingue cuatro categorías fundamentales, cada una de las cuales refleja una disposición distinta del jugador hacia la experiencia lúdica.

La primera categoría es el *agon*, que agrupa los juegos de competencia. En estos, los jugadores se enfrentan en condiciones de igualdad y el resultado depende del esfuerzo, la destreza o la habilidad de cada uno. Ejemplos de ello son las carreras, los deportes y los juegos de estrategia. El *agon* enseña al niño a aceptar la derrota, valorar el esfuerzo propio y ajeno, y comprender que el resultado de una competencia justa depende del mérito personal. Desde el punto de vista pedagógico, esta categoría favorece el desarrollo de la perseverancia, la autodisciplina y el sentido de la justicia.

La segunda categoría es el alea, que agrupa los juegos de azar. En estos, el resultado no depende de la habilidad del jugador sino de la fortuna. Los juegos de dados, ruletas o las loterías infantiles constituyen ejemplos representativos. Para Caillois, el alea enseña al niño a enfrentarse a la incertidumbre y a aceptar que no todo en la vida puede ser controlado, lo que contribuye al desarrollo de la tolerancia a la frustración y a la comprensión de las contingencias del entorno.

La tercera categoría es la mimicry, que agrupa los juegos de simulación o representación de roles. En estos, el jugador abandona temporalmente su identidad para asumir la de otro personaje, ya sea una figura del entorno familiar, un héroe o un ser imaginario. El juego dramático y el juego simbólico de los niños en edad preescolar son expresiones privilegiadas de la mimicry. Esta categoría coincide con los planteamientos de Vygotsky (1978) sobre la zona de desarrollo próximo y la internalización de normas sociales mediante la asunción de roles. En la educación inicial, la mimicry es especialmente relevante porque favorece el desarrollo del lenguaje, la empatía, la comprensión del mundo social y la construcción de la identidad.

La cuarta categoría es el ilinx, que agrupa los juegos de vértigo. En estos, el jugador busca deliberadamente alterar su equilibrio perceptivo o físico: girar en círculos, columpiarse a gran altura, deslizarse por toboganes. Caillois señala que el ilinx produce una especie de pánico gozoso que perturba momentáneamente la estabilidad sensorial. En la infancia, esta búsqueda del vértigo cumple una función neurobiológica importante, ya que estimula el sistema vestibular, contribuye al desarrollo de la propiocepción y al control postural, aspectos que también han sido señalados por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) al recomendar el juego activo para el desarrollo motor en la primera infancia.

Caillois también introduce una distinción entre dos polos en el continuo lúdico: la *paidia* y el *ludus*. La *paidia* representa la dimensión libre, espontánea e improvisada del juego, mientras que el *ludus* representa la dimensión reglada, sistemática y disciplinada. Esta distinción es pedagógicamente valiosa porque permite al docente de educación inicial reconocer que ambas formas de juego son necesarias y complementarias: la *paidia* nutre la creatividad y la autonomía, mientras que el *ludus* desarrolla la capacidad de seguir reglas, la atención y la autorregulación (MEN, 2014).

La clasificación de Caillois aporta a la educación inicial una perspectiva cultural que amplía la comprensión del juego más allá del desarrollo cognitivo individual. Al identificar las cuatro categorías —agon, alea, mimicry e ilinx—, este autor ofrece al docente un mapa de las distintas disposiciones lúdicas que pueden emerger en el aula, facilitando la planificación de experiencias pedagógicas diversas, incluyentes y culturalmente significativas.

Clasificación Pedagógica de Sarlé

Patricia Sarlé (2010), pedagoga argentina especialista en educación inicial, propone una clasificación del juego que se articula directamente con las prácticas de enseñanza y el rol del docente en la educación temprana. A diferencia de Piaget y Caillois, cuyas clasificaciones se construyeron desde la psicología evolutiva y la antropología cultural respectivamente, Sarlé parte de una pregunta eminentemente pedagógica: ¿cómo debe el docente relacionarse con el juego en el aula de educación inicial?

Sarlé distingue tres tipos fundamentales de juego en el nivel inicial. En primer lugar, el juego dramático o de roles, en el que los niños representan situaciones de la vida cotidiana o imaginaria asumiendo personajes: juegan a la familia, al médico, a la escuela. En segundo lugar,

el juego con objetos y de construcción, en el que los niños utilizan materiales concretos para construir, clasificar o explorar propiedades físicas. En tercer lugar, el juego con reglas convencionales, que incluye los juegos de mesa, de cartas o deportivos, cuyas normas preexisten a los jugadores y son transmitidas socialmente.

Sin embargo, la aportación más significativa de Sarlé (2010) no radica en la tipología en sí misma, sino en la distinción que establece entre enseñar juegos y enseñar a través del juego. En el primer caso, el docente introduce un juego que los niños no conocen, lo explica, lo modela y acompaña el proceso de apropiación. En el segundo caso, el docente diseña situaciones lúdicas como vehículo para alcanzar determinados propósitos de aprendizaje. Esta diferenciación es pedagógicamente crucial porque supone que el docente no puede ser un observador pasivo del juego, sino que debe ser un mediador activo que interviene con intencionalidad, sin por ello anular la iniciativa ni el disfrute del niño.

Este planteamiento de Sarlé dialoga con el enfoque del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2014), que en la Guía 22 sobre el juego en la educación inicial también reconoce al docente como mediador pedagógico que acompaña, enriquece y potencia las experiencias lúdicas. La perspectiva de Sarlé resulta especialmente valiosa para el contexto latinoamericano porque emerge de la práctica educativa en jardines de infantes y preescolar, y porque sitúa el saber del docente como elemento determinante en la calidad del juego como experiencia formativa.

Juego Libre y Juego Mediado

Los Lineamientos Pedagógicos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2014), recogidos en la Guía 22 El juego en la educación inicial, establecen una distinción

que resulta central para la práctica docente en la educación inicial colombiana: la diferencia entre el juego libre y el juego mediado o potenciado.

El juego libre es aquel que surge por iniciativa propia del niño, sin dirección ni propósito externo fijado por el adulto. En el juego libre, el niño elige los materiales, los compañeros, el tema y la duración de la actividad. Desde esta perspectiva, el juego libre es una expresión de la autonomía y la agencia infantil, y constituye un espacio de elaboración simbólica en el que el niño procesa sus vivencias, sus emociones y su comprensión del mundo. El MEN (2014) reconoce que el juego libre es irremplazable en la educación inicial porque respeta los tiempos, ritmos e intereses de cada niño.

El juego mediado o potenciado, por su parte, es aquel en el que el docente interviene intencionalmente para enriquecer, ampliar o complejizar la experiencia lúdica. Esta intervención no implica dirigir ni controlar el juego, sino ofrecer materiales provocadores, formular preguntas que abran nuevas posibilidades, introducir nuevos personajes o roles, o simplemente acompañar con presencia activa y cálida. El docente que media el juego respeta la iniciativa del niño, pero al mismo tiempo ejerce su saber pedagógico para potenciar el aprendizaje.

Esta distinción es coherente con los planteamientos de Vygotsky (1978) sobre la zona de desarrollo próximo: el juego mediado por un adulto o par más capaz puede llevar al niño más allá de lo que alcanzaría por sí solo. Al mismo tiempo, el juego libre garantiza el espacio necesario para la exploración autónoma y la construcción de sentido desde la propia experiencia. Ambas modalidades son necesarias y deben convivir en el aula de educación inicial.

El Juego como Actividad Rectora en la Educación Inicial

En el marco de la política pública de educación inicial en Colombia, el concepto de actividades rectoras ocupa un lugar importante. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) y la estrategia De Cero a Siempre (Ley 1804 de 2016) identifican cuatro actividades rectoras de la infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Estas actividades son denominadas "rectoras" porque constituyen los ejes fundamentales a través de los cuales transcurre el desarrollo de los niños y niñas en la primera infancia, y porque representan sus formas privilegiadas de ser, estar, conocer y relacionarse con el mundo.

El juego ocupa un lugar importante entre las actividades rectoras. Según el MEN (2014), el juego es una creación humana, un fenómeno cultural y una práctica social que no solo informa sobre la organización ideológica, cultural y mental de las sociedades, sino que constituye el medio por excelencia mediante el cual los niños construyen sentido, desarrollan capacidades y establecen relaciones con los demás. En este sentido, el juego no es simplemente una actividad recreativa que antecede o complementa el aprendizaje sino una poderosa forma de aprendizaje.

Desde una perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1978) ya había señalado que el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño, al situarlo por encima de su comportamiento habitual y permitirle actuar con más responsabilidad. Esta noción resalta que el juego no es simplemente la expresión de lo que el niño ya sabe, sino el espacio donde ensaya lo que está aprendiendo a ser. En el juego de roles, por ejemplo, el niño no solo reproduce conductas observadas, sino que las transforma, las reelabora y las dota de significado propio, apropiándose de las normas y los valores de su cultura.

Por su parte, Piaget (1962) estableció que el juego cumple una función adaptativa, al ser el mecanismo mediante el cual el niño asimila la realidad a sus esquemas cognitivos. Lejos de ser una actividad fútil, el juego piagetiano es la forma más genuina de pensamiento infantil en tanto refleja el estado de desarrollo cognitivo del niño en cada etapa. Las investigaciones contemporáneas de Hirsh-Pasek y Golinkoff (2022) refuerzan esta visión al demostrar que el juego de calidad (activo, significativo, gozoso, iterativo y socialmente interactivo) activa los mismos mecanismos cerebrales que intervienen en los aprendizajes académicos más complejos.

La concepción del juego como actividad rectora implica, para el docente de educación inicial, una transformación profunda de su rol y de su práctica pedagógica. No se trata de imponer actividades lúdicas como estrategia de entretenimiento, sino de reconocer y potenciar el juego espontáneo de los niños como fuente genuina de aprendizaje, y al mismo tiempo diseñar ambientes, proveer materiales y formular preguntas que enriquezcan y amplíen las posibilidades lúdicas. Esta perspectiva pedagógica está en consonancia con los marcos normativos nacionales e internacionales que reconocen el juego como un derecho fundamental de la infancia (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989; Ley 1098 de 2006).

El Juego y el Desarrollo Infantil

El juego constituye uno de los más grandes promotores del desarrollo integral en la primera infancia. Su influencia no se limita a una única dimensión del ser humano, sino que actúa de manera simultánea e interdependiente sobre el desarrollo cognitivo, socioemocional, motor y del lenguaje. Comprender esta multidimensionalidad es indispensable para que el docente de educación inicial pueda diseñar experiencias pedagógicas intencionadas que aprovechen todo el potencial formativo del juego.

El Juego y el Desarrollo Cognitivo

Desde el punto de vista cognitivo, el juego constituye un espacio privilegiado para la construcción activa del conocimiento. Piaget (1962) demostró que el juego, especialmente el juego simbólico, es la manifestación más auténtica del pensamiento preoperacional del niño: al asignar significados imaginarios a objetos reales (una caja que se convierte en un carro, una sábana en una casa), el niño desarrolla la función semiótica, base del lenguaje, la representación mental y el razonamiento abstracto.

Investigaciones más recientes han profundizado en esta relación. Bodrova y Leong (2015), desde un enfoque vygotskiano, demuestran que el juego dramático hace un andamiaje en funciones ejecutivas prefrontales (inhibición conductual, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y planificación) mediante la creación de roles y narrativas secuenciales. En el juego de ser el maestr, por ejemplo, el niño debe recordar y seguir reglas implícitas, controlar sus impulsos para mantenerse en el rol asignado y anticipar las consecuencias de sus acciones, todo lo cual fortalece los circuitos cerebrales asociados al control ejecutivo (Diamond, 2013).

Hirsh-Pasek et al. (2009) y Diamond y Ling (2016) aportan evidencia neurocientífica adicional, argumentan que las actividades lúdicas como la construcción con bloques o los rompecabezas incrementan la plasticidad sináptica y la conectividad en redes fronto-parietales, superando a las intervenciones de instrucción directa en eficacia a largo plazo para el desarrollo de habilidades matemáticas y espaciales. En el contexto colombiano, Hoyos (2016) documenta la aplicación de juegos heurísticos en aulas urbanas de Bogotá, donde estas experiencias promueven la metacognición y la formulación de hipótesis, preparando competencias fundamentales para la educación básica.

Un ejemplo paradigmático de la potencia cognitiva del juego es el juego de clasificación de objetos naturales en el cual el niño transita del ensayo-error intuitivo a la categorización deductiva, estableciendo criterios de semejanza y diferencia que se alinean con los estándares curriculares del MEN (2014) para la exploración del entorno. De esta manera, el juego no solo acelera hitos cognitivos, sino que cultiva una disposición científica hacia el mundo que tiene efectos duraderos sobre el aprendizaje escolar.

El Juego y el Desarrollo Socioemocional

El juego es también un espacio esencial para el desarrollo socioemocional del niño. A través del juego compartido, los niños aprenden a reconocer y gestionar sus propias emociones, a comprender los sentimientos de los demás, a negociar conflictos y a construir vínculos de confianza y afecto con sus pares y con los adultos que los acompañan. UNICEF (2018) subraya el papel del juego en la promoción de la prosocialidad, la cual es entendida como el conjunto de comportamientos voluntarios orientados al bienestar de otros: ayudar, compartir, cooperar y consolar.

El Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia, en alianza con la Corporación Juego y Niñez (Flórez-Romero et al., 2019), llevó a cabo la primera investigación longitudinal realizada en Colombia sobre el impacto del juego en el desarrollo infantil. Durante cuatro años y con la participación de 529 niños y niñas de seis municipios del país, los resultados demostraron que quienes asistían regularmente a ludotecas desarrollaron competencias socioemocionales, ciudadanas y creativas significativamente más altas que sus pares que solo asistían al sistema escolar convencional. En particular, los niños que presentaban dificultades para expresar sus emociones alcanzaron hasta 1.6 puntos más que sus pares en pruebas de habilidades sociales, incluidas la empatía y la cooperación. Este hallazgo es especialmente relevante porque evidencia que el juego mediado en espacios intencionados no solo favorece el bienestar emocional individual, sino que fortalece los vínculos sociales y las capacidades de convivencia democrática desde la primera infancia.

Desde la perspectiva de Goleman (1995), estos resultados son coherentes con el planteamiento de que el juego dramático y el juego de roles entrenan la capacidad de ponerse en el lugar del otro y el autocontrol, competencias determinantes para el éxito personal y social a lo largo de la vida. Cuando los niños juegan juntos, aprenden que sus deseos y necesidades deben conciliarse con los de los demás, lo que sienta las bases del pensamiento moral y de la ciudadanía democrática, un aprendizaje que, según lo demuestra la evidencia colombiana citada, no ocurre de manera espontánea en los entornos escolares tradicionales, sino que requiere de espacios lúdicos intencionados y pedagógicamente acompañados.

En el contexto colombiano multicultural, estos procesos adquieren una dimensión adicional: el juego fortalece la cohesión social y mitiga desigualdades afectivas en poblaciones

vulnerables, preparando a niños y niñas para afrontar adversidades contemporáneas como las consecuencias psicosociales de la pandemia o las situaciones de desplazamiento (ICBF, 2017). El juego, en este sentido, actúa como un factor protector del bienestar emocional de la infancia.

El Juego y el Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación

El vínculo entre juego y lenguaje es profundo y bidireccional. Por un lado, el juego demanda y enriquece las competencias comunicativas del niño; por otro, el desarrollo del lenguaje amplía y complejiza las posibilidades del juego. Vygotsky (1978) conceptualizó el juego simbólico como la zona de desarrollo próximo del lenguaje, señalando que el habla egocéntrica (ese monólogo que acompaña el juego del niño pequeño) cumple una función autorreguladora que gradualmente se interioriza y se convierte en pensamiento verbal.

Tovar (2017), en un estudio con niños colombianos, demuestra que el juego simbólico acelera la adquisición léxica en un 18%, especialmente en contextos bilingües. Weigel et al. (2006) y López (2019) corroboran ganancias vocabulares del 20% en entornos lúdicos verbalmente ricos, donde el docente y los pares interactúan de manera conversacional durante el juego. Estas cifras son especialmente relevantes para Colombia, donde las brechas en el desarrollo del lenguaje entre niños de distintos contextos socioeconómicos representan un desafío educativo de primer orden.

Roskos y Neuman (2013) destacan el papel de las narrativas generadas en juegos como la casita, la tienda estas situaciones lúdicas refinan la sintaxis, la coherencia textual, la inferencia y las habilidades de turn-taking conversacional, todas ellas competencias fundamentales para la alfabetización inicial. En el juego dramático, el niño no solo habla más, sino que habla de manera más elaborada, utilizando vocabulario diverso, estructuras sintácticas complejas y formas

discursivas que en situaciones cotidianas no suelen aparecer. El MEN (2014) y Rincón (2015) promueven estas prácticas en el contexto colombiano como estrategias de alfabetización emergente en contextos multiculturales, subrayando la importancia de crear ambientes lúdicos donde el lenguaje oral sea abundante, variado y contextualizado. Así, el juego transmuta el lenguaje de mera herramienta comunicativa a instrumento cognitivo-cultural, contribuyendo de manera decisiva a la construcción de la competencia literaria y al ingreso del niño en la cultura escrita.

El Juego como Estrategia Pedagógica para el Aprendizaje

Concebir el juego como estrategia pedagógica implica trascender su valor recreativo y reconocerlo como un dispositivo didáctico de primer orden para la consecución de propósitos de aprendizaje intencionados. Esta perspectiva no supone convertir el juego en un pretexto para enseñar contenidos académicos de manera encubierta, lo que desnaturalizaría su esencia lúdica, sino comprender que el juego, en su forma más natural, genera condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje significativo.

Según Hirsh-Pasek y Golinkoff (2022), el juego de calidad comparte con el aprendizaje profundo cinco características fundamentales: es activo (el niño es agente de su propia experiencia); es significativo (conecta con los conocimientos e intereses previos del niño); es socialmente interactivo (ocurre en relación con otros que lo rodean); es iterativo (el niño puede repetir, variar y perfeccionar sus acciones); y es gozoso (genera placer, motivación intrínseca y compromiso sostenido). Estas características explican por qué el juego constituye uno de los contextos de aprendizaje más amplios disponibles en la educación inicial.

Desde el enfoque del aprendizaje basado en el juego, el docente diseña ambientes, materiales y propuestas que invitan al niño a explorar, descubrir y construir conocimiento de manera activa. Una propuesta de juego bien diseñada puede favorecer simultáneamente el desarrollo matemático (clasificación, seriación, conteo), el lingüístico (narración, descripción, argumentación), el científico (observación, hipótesis, experimentación) y el socioemocional (cooperación, resolución de conflictos, autorregulación). Esta articulación de aprendizajes en una misma experiencia lúdica es lo que convierte al juego en una estrategia pedagógica de una potencia y eficiencia que ninguna otra metodología puede igualar en la primera infancia.

El MEN (2017), en las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, sitúa el juego como uno de los principios pedagógicos estructurantes del currículo, al lado del arte, la literatura y la exploración del medio. Este posicionamiento curricular implica que el tiempo y el espacio del juego no deben ser residuales en la jornada escolar, sino centrales, protegidos y enriquecidos con la presencia intencional del docente. La calidad del juego como experiencia de aprendizaje depende en gran medida de la calidad del ambiente pedagógico en el que se produce, es decir, un ambiente rico en materiales variados, espacios diferenciados, tiempos amplios y vínculos afectivos seguros.

En síntesis, el juego como estrategia pedagógica transforma la manera en que el docente piensa el aprendizaje, el curriculum y su propio rol. No se trata de utilizar el juego para hacer más atractivos los contenidos, sino de reconocer que, en la primera infancia, el juego es el aprendizaje y que cualquier práctica pedagógica que lo margine o lo sustituya por instrucción directa desconoce la naturaleza del desarrollo infantil y empobrece irreversiblemente la experiencia educativa de los niños y niñas.

El Rol del Docente en la Mediación Pedagógica del Juego

El docente de educación inicial ocupa un lugar protagónico en la configuración del juego como experiencia formativa. Su rol no es el de un supervisor pasivo que observa desde la distancia, ni el de un director que controla y conduce cada movimiento de los niños, sino el de un mediador pedagógico que crea las condiciones para que el juego emerja, se sostenga y se complejice. Esta mediación requiere conocimiento profundo del desarrollo infantil, sensibilidad hacia los intereses y necesidades de los niños, y una clara intencionalidad pedagógica.

Sarlé (2010) distingue tres modalidades fundamentales del rol docente en relación con el juego. En primer lugar, enseñar el juego, es decir, presentar un juego que los niños no conocen, explicar sus reglas, modelar su desarrollo y acompañar el proceso de apropiación. En segundo lugar, jugar con los niños, involucrarse como jugador dentro del juego, asumiendo un rol que enriquece la dinámica sin imponerse como figura de autoridad. En tercer lugar, observar el juego: registrar, documentar y analizar las producciones lúdicas de los niños como fuente de información sobre su desarrollo y como base para la toma de decisiones pedagógicas.

La intervención docente durante el juego debe ser cuidadosamente medida. Una intervención demasiado directa puede interrumpir el flujo del juego y suprimir la iniciativa del niño; una intervención demasiado escasa puede dejar la experiencia lúdica en un nivel de complejidad insuficiente para que produzca aprendizajes significativos. El Center on the Developing Child de la Universidad de Harvard ha señalado que las interacciones lúdicas de calidad especialmente aquellas de tipo *serve and return*, es decir, de intercambio recíproco entre el adulto y el niño fortalecen la arquitectura cerebral y favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales esenciales (Shonkoff y Phillips, 2000).

El MEN (2014) propone que el docente de educación inicial sea un observador sensible del juego espontáneo de los niños, capaz de identificar sus intereses, sus teorías sobre el mundo y sus formas de resolver problemas, para a partir de ello diseñar propuestas pedagógicas que partan de lo que los niños ya saben y los inviten a ir más allá. Esta perspectiva está en consonancia con el enfoque del niño como sujeto activo de su propio aprendizaje, posicionado en el centro del proceso educativo.

La formación y el desarrollo profesional del docente de educación inicial son, por tanto, condiciones indispensables para que el juego pueda cumplir su función pedagógica plena. Un docente que no comprende el valor del juego, que lo considera una pérdida de tiempo o un premio que se otorga después del trabajo real, difícilmente podrá crear los ambientes y las propuestas lúdicas que los niños necesiten. Por el contrario, un docente que valora conoce y disfruta el juego es capaz de convertir el aula de educación inicial en un espacio extraordinariamente fértil para el aprendizaje y el desarrollo humano.

Aportes de la Neurociencia al Aprendizaje a través del Juego

En las últimas décadas, la neurociencia ha avanzado de manera significativa en la comprensión de cómo se produce el aprendizaje durante la primera infancia y cuál es el papel que desempeñan las experiencias tempranas en la configuración del cerebro. Desde este enfoque, el juego ha sido identificado como una de las experiencias más importantes para el desarrollo neurobiológico, al actuar como un estímulo integral que involucra cognición, emoción, movimiento e interacción social de manera simultánea.

En los primeros años de vida, el cerebro del niño experimenta procesos acelerados de formación sináptica, mielinización y poda neuronal selectiva. Estas modificaciones estructurales y funcionales son profundamente determinadas por la calidad y variedad de las experiencias que los niños atraviesan (Shonkoff y Phillips, 2000). El juego, al ser una actividad que proporciona abundantes estímulos sensoriales, emocionales y sociales, promueve la generación y el refuerzo de las conexiones neuronales que sustentan los aprendizajes más complejos en etapas posteriores.

Estudios recientes indican que, durante el juego, se activan diversas regiones cerebrales asociadas a las funciones ejecutivas, particularmente la corteza prefrontal, responsable de procesos tales como la atención, la memoria de trabajo, la planificación, la flexibilidad cognitiva y la autorregulación emocional (Diamond, 2013; Phillips, 2020). Estas funciones son fundamentales tanto para el rendimiento académico como para la capacidad del niño de adaptarse a diferentes contextos sociales y afrontar los desafíos de la vida cotidiana.

El aspecto emocional del juego desempeña asimismo una función crucial en el desarrollo neurocognitivo. Las actividades lúdicas provocan sensaciones de placer, impulso y curiosidad

que estimulan la liberación de neurotransmisores como la dopamina, vinculados a la consolidación de la memoria y al aprendizaje significativo. En este contexto, el juego establece un entorno neurobiológico propicio para el aprendizaje porque fusiona emoción y cognición en un mismo proceso, incrementando la disposición del niño hacia la exploración y el descubrimiento (Yogman et al., 2018).

El Center on the Developing Child de la Universidad de Harvard ha enfatizado que las interacciones lúdicas de calidad, en particular las de tipo *serve and return* (intercambios recíprocos y contingentes entre adultos y niños) refuerzan la arquitectura cerebral y facilitan aprendizajes duraderos, especialmente cuando se producen en entornos emocionalmente seguros y afectivamente significativos. Estas interacciones tempranas de calidad constituyen una de las inversiones más rentables para el desarrollo humano a largo plazo.

De igual manera, el juego desempeña un papel central en la promoción de la autorregulación, entendida como la habilidad para gestionar impulsos, regular emociones y adaptar el comportamiento a diversas circunstancias. Mediante el juego de roles, la negociación de reglas y la resolución de conflictos, los niños desarrollan la capacidad de esperar su turno, gestionar la frustración y controlar sus reacciones, competencias directamente vinculadas al fortalecimiento de los circuitos neuronales asociados al control inhibitorio y la regulación emocional (Bodrova y Leong, 2015).

Desde la perspectiva de la pediatría, la American Academy of Pediatrics ha identificado el juego como un factor protector del desarrollo neurológico y socioemocional. Yogman et al. (2018) argumentan que el juego promueve la resiliencia, mitiga el estrés tóxico y contribuye al bienestar integral de los niños, especialmente en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica o

emocional. El estrés tóxico (aquel que se produce ante adversidades crónicas sin el amortiguamiento de relaciones de apoyo) tiene efectos devastadores sobre el desarrollo cerebral temprano, y el juego, al generar experiencias positivas y vínculos afectivos seguros, actúa como un poderoso antídoto.

La neurociencia ofrece un sólido sustento científico al reconocimiento del juego como experiencia vital para el desarrollo cerebral en la primera infancia. Al integrar emoción, movimiento, pensamiento e interacción social en una misma experiencia, el juego actúa como un catalizador del aprendizaje y construye la base neurobiológica para la adquisición de habilidades cognitivas, emocionales y sociales que tendrán efectos a lo largo de toda la vida. Esta evidencia científica refuerza la necesidad de posicionar el juego como un recurso pedagógico fundamental en la educación inicial, lejos de ser considerado un aspecto secundario o meramente recreativo.

El Juego como Derecho Fundamental en la Infancia

El reconocimiento del juego como derecho fundamental de la infancia constituye uno de los pilares más importantes sobre los que se asienta la educación inicial contemporánea. Esta perspectiva supone entender que el juego no es un privilegio ni un beneficio condicionado al mérito o al comportamiento del niño, sino una condición inherente a la infancia cuya garantía recae en el Estado, la familia y la sociedad en su conjunto. El enfoque de derechos transforma profundamente la manera en que concebimos la educación inicial: ya no se trata de ofrecer servicios asistenciales o de transmitir contenidos académicos, sino de garantizar condiciones para que cada niño pueda desarrollarse integralmente como sujeto de derechos.

Fundamentos Internacionales del Derecho al Juego

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y ratificada por prácticamente todos los países del mundo, constituye el marco internacional más amplio y vinculante para la protección de los derechos de la infancia. En su Artículo 31, la Convención establece de manera explícita el derecho de los niños al descanso, el ocio, el juego y a participar en actividades recreativas apropiadas para su edad. Este artículo reconoce el juego no como un añadido al desarrollo infantil, sino como un componente esencial del mismo, indisolublemente ligado al bienestar físico, mental, espiritual, moral y social del niño.

El Comité de los Derechos del Niño, en su Observación General N.º 17 (2013), profundiza y amplía la interpretación del Artículo 31, señalando que el juego es un proceso fundamental mediante el cual los niños descubren el mundo, experimentan relaciones sociales, desarrollan habilidades cognitivas y emocionales, y construyen su identidad. La Observación

General exige a los Estados la creación de espacios seguros, accesibles, variados e inclusivos para el juego, con especial atención a los niños en situación de vulnerabilidad: aquellos que viven en contextos de pobreza, conflicto armado, desplazamiento o discapacidad.

UNICEF (2018), en su informe *Learning through Play*, refuerza esta visión con evidencia empírica global, documentando cómo la privación lúdica en contextos de pobreza o conflicto genera déficits irreversibles en las funciones ejecutivas, la resiliencia emocional y la capacidad de aprendizaje de los niños. Esta evidencia convierte la garantía del derecho al juego en una obligación no solo ética y jurídica, sino también científicamente fundamentada: no garantizar el juego es producir daño medible y duradero en el desarrollo de los niños.

Teóricos como Vygotsky (1978) y Huizinga (1938) aportan sustento filosófico adicional a esta perspectiva, conceptualizando el juego como el espacio cultural autónomo donde el niño aprende a ser ciudadano, a construir su cultura y a ejercer su libertad. Privar al niño del juego no es solo un daño individual: es empobrecer el tejido cultural y democrático de una sociedad.

El Derecho al Juego en el Marco Normativo Colombiano

En el contexto colombiano, el derecho al juego encuentra su anclaje normativo en la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, que en su Artículo 30 establece el derecho de los niños, niñas y adolescentes al descanso, al esparcimiento, al juego y demás actividades recreativas propias de su ciclo vital. Esta disposición legal obliga a todas las instituciones del Estado, incluidas las educativas, a garantizar condiciones materiales, temporales y relacionales que hagan efectivo este derecho en la vida cotidiana de los niños.

La Ley 1804 de 2016, que establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia "De Cero a Siempre", da un paso más allá al posicionar el juego como uno de

los pilares del desarrollo integral en los primeros años de vida, articulando la garantía del derecho al juego con la provisión de servicios de calidad en salud, nutrición, educación inicial y protección. Esta política reconoce explícitamente que el bienestar infantil no puede reducirse a la supervivencia física, sino que incluye necesariamente las condiciones para el juego, la exploración y el desarrollo emocional.

El MEN (2014), en la Guía 22 sobre el juego en la educación inicial, traduce estos principios normativos en orientaciones pedagógicas concretas para los docentes: crear tiempos amplios y protegidos para el juego libre, diseñar ambientes lúdicos ricos y estimulantes, observar el juego de los niños como fuente de información sobre su desarrollo, y reconocer el juego como experiencia de aprendizaje de primer orden. Estas orientaciones implican una transformación cultural profunda en las instituciones de educación inicial colombianas, que históricamente han privilegiado modelos de instrucción directa sobre los enfoques centrados en el juego y la experiencia.

Garantizar el derecho al juego en la educación inicial colombiana implica, en definitiva, superar las tensiones entre el enfoque de derechos y las lógicas de rendimiento académico temprano que presionan a los docentes y a las instituciones educativas para "escolarizar" prematuramente la infancia. Significa defender, con argumentos pedagógicos, científicos y jurídicos, la centralidad del juego en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas en sus primeros años de vida, reconociéndolos como sujetos de derechos plenos y agentes activos de su propio desarrollo.

Estado del Arte

El presente estado del arte tiene como propósito sistematizar, analizar y comparar investigaciones, artículos académicos, tesis, informes y documentos institucionales relevantes sobre el juego como herramienta mediadora del aprendizaje en la educación inicial, con énfasis en producciones recientes (2020–2025) provenientes tanto del contexto nacional colombiano como del ámbito internacional. La revisión no constituye un inventario exhaustivo, sino un ejercicio reflexivo que busca identificar tendencias, señalar vacíos en el campo y situar la presente monografía dentro del diálogo académico y pedagógico contemporáneo.

La organización del capítulo sigue tres ejes: una síntesis de las investigaciones más significativas (diferenciando producciones nacionales e internacionales), un análisis de las tendencias, enfoques y vacíos identificados en la literatura, y una comparación crítica entre las principales perspectivas teóricas y metodológicas del campo.

La producción académica en torno al juego en la educación inicial ha experimentado un crecimiento sostenido en las últimas décadas, consolidándose como un campo de estudio interdisciplinar que articula aportes de la pedagogía, la psicología del desarrollo, la neurociencia y las ciencias sociales. Este aumento no solo responde a un interés teórico, sino también a la necesidad de fundamentar políticas públicas y prácticas educativas orientadas al desarrollo integral de la primera infancia.

En este contexto, el juego ha dejado de concebirse únicamente como una actividad espontánea o recreativa, para posicionarse como un eje estructurante del aprendizaje, reconocido tanto en marcos normativos como en investigaciones empíricas. Diversos estudios coinciden en que el juego favorece procesos cognitivos superiores, fortalece habilidades socioemocionales,

promueve la creatividad y contribuye a la construcción de la identidad y la cultura en los niños y niñas.

La presente síntesis organiza la producción investigativa en dos grandes bloques: investigaciones nacionales colombianas e investigaciones internacionales. Esta clasificación permite evidenciar tanto las particularidades del contexto colombiano como las tendencias globales, identificando convergencias, avances recientes y vacíos investigativos que justifican nuevas aproximaciones al tema.

Investigaciones Nacionales

En Colombia, la investigación sobre el juego en la educación inicial ha cobrado gran relevancia a partir de la consolidación del marco normativo que reconoce la primera infancia como una etapa primordial del desarrollo humano. La promulgación de la Ley 1804 de 2016 política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia De Cero a Siempre, que institucionaliza la política pública de atención integral a la primera infancia, y la publicación de las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar por parte del Ministerio de Educación Nacional (2017), han impulsado la producción académica y la reflexión pedagógica en torno al juego como derecho, práctica cultural y estrategia de aprendizaje.

Estas transformaciones han favorecido el surgimiento de investigaciones que no solo describen los beneficios del juego, sino que también problematizan su implementación en contextos educativos reales, evidenciando tensiones entre el discurso pedagógico y la práctica docente.

La primera investigación consultada es Agudelo y Guapacha (2023) Juego activo y síntomas afectivos y comportamentales en niños, niñas y adolescentes. Su investigación aborda el juego activo como una variable protectora frente a problemáticas emocionales y conductuales en la

infancia. Metodológicamente, la investigación se apoya en un enfoque cuantitativo correlacional, analizando la frecuencia, intensidad y tipo de actividad lúdica en relación con indicadores de bienestar emocional.

Los resultados muestran que los niños con mayor participación en juegos activos (especialmente aquellos que implican movimiento corporal, interacción social y exploración del entorno) presentan niveles significativamente más bajos de ansiedad, depresión y conductas externalizantes. Este hallazgo puede interpretarse a la luz de teorías del desarrollo socioemocional que destacan el papel del juego en la regulación emocional, la construcción de vínculos y el desarrollo de habilidades de afrontamiento.

Además, el estudio sugiere que el juego activo contribuye a la liberación de tensiones, al fortalecimiento de la autoestima y a la consolidación de la identidad, aspectos fundamentales en etapas tempranas del desarrollo. Desde una perspectiva pedagógica, esto implica que el juego no debe limitarse a espacios recreativos aislados, sino integrarse de manera sistemática en la jornada escolar.

Un aporte relevante de esta investigación es su énfasis en el contexto colombiano, donde factores como la desigualdad social, la violencia y la limitada disponibilidad de espacios seguros para el juego pueden afectar el bienestar infantil. En este sentido, los autores plantean la necesidad de que las instituciones educativas asuman un rol activo en la garantía del derecho al juego, no solo como estrategia pedagógica, sino como medida preventiva en salud mental.

Como segunda investigación se tiene a Cano y Quintero (2022) El juego como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en la primera infancia. Esta

abordan el juego desde una perspectiva cognitiva, particularmente en la idea de que el conocimiento matemático se construye a partir de la interacción activa del niño con su entorno. A través de una metodología aplicada en contextos de aula, las autoras analizan cómo diferentes tipos de juegos inciden en el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas.

El estudio identifica que actividades como la clasificación de objetos, la seriación, el reconocimiento de patrones, el conteo y la resolución de problemas en contextos lúdicos permiten a los niños desarrollar nociones de número, cantidad, orden y relación espacial de manera significativa. Esto se debe a que el juego proporciona un contexto concreto, dinámico y motivador que facilita la comprensión de conceptos abstractos.

Las autoras sostienen que la combinación del juego libre junto con el juego guiado potencia el aprendizaje, ya que permite equilibrar la iniciativa del niño con la mediación pedagógica. Esta idea se alinea con enfoques contemporáneos que reconocen al docente como un mediador del aprendizaje, capaz de enriquecer las experiencias lúdicas sin limitar la espontaneidad.

Desde una perspectiva crítica, el estudio también evidencia que muchos docentes tienden a subutilizar el juego en áreas como las matemáticas, debido a la percepción de que estas requieren métodos más formales. Por ello, las autoras proponen una reconfiguración de las prácticas pedagógicas que reconozca el juego como una vía legítima y efectiva para el aprendizaje de contenidos académicos.

La tercera investigación seleccionada es Uribe (2023) El juego como una herramienta pedagógica para el aprendizaje en la escuela. La investigación de Uribe adopta un enfoque analítico y reflexivo, centrado en examinar el lugar del juego dentro del sistema educativo

colombiano. A partir de la revisión de documentos normativos, prácticas docentes y discursos pedagógicos, el autor identifica una brecha significativa entre la teoría y la práctica.

Aunque el juego es ampliamente reconocido en políticas educativas como un principio fundamental de la educación inicial, en la práctica suele ser relegado a momentos aislados de la jornada escolar, como el recreo o actividades complementarias. Esta situación responde a múltiples factores, entre los que se destacan: la rigidez de los currículos escolares, a presión por cumplir estándares académicos, la falta de formación docente en pedagogías lúdicas, la persistencia de modelos tradicionales de enseñanza centrados en la transmisión de contenidos.

El autor argumenta que esta desconexión limita el potencial del juego como herramienta de aprendizaje, reduciéndolo a una actividad secundaria sin intencionalidad pedagógica. En este sentido, plantea la necesidad de una transformación estructural que incluya: la flexibilización curricular, la incorporación del juego como eje transversal, la formación continua de docentes en didácticas lúdicas.

Un aporte importante de esta investigación es su carácter crítico, ya que no solo describe los beneficios del juego, sino que cuestiona las condiciones reales de su implementación, evidenciando que el problema no radica en la falta de conocimiento, sino en las condiciones institucionales y culturales del sistema educativo.

La cuarta investigación seleccionada es Báez García, Álvarez Díaz y González Falcón (2020) El rol docente en el diseño, proyección y documentación de escenografías de juego. Esta investigación-acción se centra en la formación docente como un elemento clave para la transformación de las prácticas educativas, abordando el juego desde una perspectiva didáctica y

metodológica. El concepto de “escenografías de juego” se refiere a la creación de ambientes intencionados que invitan a la exploración, la imaginación y el aprendizaje significativo.

A través de procesos formativos en educación superior, los autores evidencian que muchos futuros docentes presentan dificultades para: diseñar ambientes lúdicos con sentido pedagógico, observar y comprender el juego infantil, documentar los procesos de aprendizaje que emergen del juego.

La investigación demuestra que, mediante experiencias formativas centradas en la práctica reflexiva, es posible desarrollar estas competencias. En particular, se destaca la importancia de la documentación pedagógica, entendida como un proceso de observación, registro e interpretación del juego, que permite visibilizar el aprendizaje y tomar decisiones pedagógicas informadas.

Este estudio resulta especialmente relevante porque pone en evidencia que la calidad del juego en el aula depende en gran medida de la preparación del docente. En otras palabras, el juego no es pedagógicamente significativo por sí mismo, sino en función de la intencionalidad, la mediación y la reflexión docente.

La quinta y última investigación seleccionada es Ministerio de Educación Nacional (2026) Programa Territorios de Arte, Juego y Vida para la Primera Infancia. Este programa representa una de las apuestas más recientes de la política educativa colombiana para fortalecer la educación inicial desde un enfoque integral. Su implementación en diversos territorios del país busca en sí transformar las prácticas pedagógicas mediante la articulación del juego, el arte y la cultura.

A diferencia de los enfoques tradicionales, este programa reconoce al juego como una práctica cultural, lo que implica que las experiencias lúdicas deben estar vinculadas a los contextos socioculturales a los cuales pertenecen los niños y niñas. Esto resulta ser relevante en un país como Colombia, caracterizado por su diversidad étnica y cultural.

El programa también promueve la participación de las diversas comunidades, las familias y los agentes educativos, entendiendo que el desarrollo infantil no depende exclusivamente de la escuela, sino de un entramado de relaciones sociales. Asimismo, impulsa la creación de ambientes educativos enriquecidos, donde el juego se integra de manera natural en las experiencias de aprendizaje.

Desde una perspectiva más crítica, aunque el programa representa un avance significativo, su impacto depende de factores como la continuidad en el tiempo, la formación de los agentes educativos y la disponibilidad de recursos. No obstante, este constituye un ejemplo concreto de cómo las políticas públicas pueden traducirse en acciones que fortalecen el lugar del juego en la educación inicial.

Investigaciones Internacionales

En el ámbito internacional, las investigaciones sobre el juego en la educación inicial han alcanzado un alto nivel de sofisticación teórica y metodológica, especialmente en el periodo comprendido entre el 2020 y 2025. Se observa una tendencia clara hacia el desarrollo de revisiones sistemáticas, estudios longitudinales y enfoques interdisciplinarios, en los que convergen la pedagogía, la psicología del desarrollo, la neurociencia y el análisis de políticas públicas.

Uno de los puntos más relevantes de estas producciones es el tránsito de concebir al juego como estrategia pedagógica complementaria hacia su reconocimiento como un principio estructurante del aprendizaje, con impactos comprobados en dimensiones cognitivas, socioemocionales y culturales. Asimismo, emerge con fuerza la necesidad de contextualizar el juego, reconociendo que su significado y aplicación varían según los diversos entornos socioculturales.

La primera investigación seleccionada es Bustamante Mora et al. (2024) El impacto del juego en el desarrollo cognitivo y socioemocional en la educación inicial. Este estudio se destaca por su carácter de revisión sistemática de alcance regional, integrando evidencia empírica reciente proveniente de diversos países latinoamericanos. A través de un riguroso proceso de selección y análisis de investigaciones, los autores logran identificar patrones consistentes en relación con los efectos del juego en el desarrollo infantil.

Uno de los principales aportes del estudio es la demostración de que el juego constituye una de las estrategias más eficaces para promover el desarrollo simultáneo de habilidades cognitivas y socioemocionales. En particular, se evidencia que el juego: favorece el desarrollo del lenguaje y la comunicación, potencia la resolución de problemas y el pensamiento crítico, fortalece la empatía, la cooperación y la autorregulación emocional.

Un aspecto clave es que estos beneficios se observan con mayor intensidad en contextos de interacción social significativa, lo que refuerza la idea de que el aprendizaje es un proceso inherentemente relacional.

Además, el estudio establece una comparación entre el aprendizaje basado en el juego y la instrucción directa, concluyendo que, si bien esta última puede ser efectiva para la adquisición

de contenidos específicos, el juego resulta superior en la construcción de habilidades complejas y transferibles. Esto tiene implicaciones profundas para la educación inicial, ya que sugiere la necesidad de priorizar metodologías activas y participativas.

La segunda investigación seleccionada es Danniels & Pyle (2022) *Inclusive play-based learning: Approaches from enacting kindergarten teachers*. Esta investigación, desarrollada en Canadá, se sitúa en la intersección entre el aprendizaje basado en el juego y la educación inclusiva. A través de un enfoque cualitativo, los autores analizan las prácticas de docentes de educación inicial que implementan estrategias lúdicas en aulas caracterizadas por la diversidad.

Los hallazgos evidencian que el juego, cuando es concebido desde una perspectiva inclusiva, permite: incrementar la participación de niños con discapacidades o necesidades educativas especiales, favorecer la integración de estudiantes de diferentes contextos culturales y lingüísticos, generar ambientes de aprendizaje más equitativos y respetuosos de la diversidad

Un elemento central del estudio es el rol del docente como agente de adaptación y mediación, capaz de ajustar las condiciones del juego para garantizar la participación de todos los niños sin perder de vista los objetivos pedagógicos. Esto implica una alta capacidad de observación, flexibilidad y toma de decisiones en tiempo real.

Asimismo, la investigación subraya que el juego inclusivo no consiste simplemente en permitir la participación, sino en diseñar experiencias en las que cada niño pueda contribuir activamente y aprender desde sus propias posibilidades.

Este enfoque resulta altamente pertinente para el contexto colombiano, caracterizado por su diversidad cultural, étnica y social, y por los desafíos asociados a la implementación de una educación inclusiva de calidad.

La tercera investigación seleccionada es Courtois et al. (2024) *Learning through play in Global Majority countries*. Este estudio, desarrollado por el Centro PEDAL de la Universidad de Cambridge, introduce una perspectiva crítica sobre la transferencia de modelos educativos basados en el juego. Los autores cuestionan la tendencia a aplicar de manera directa enfoques desarrollados en contextos del Norte Global en países del Sur Global, sin considerar las particularidades culturales, económicas e institucionales.

A partir del análisis de experiencias en distintos países, la investigación propone un enfoque de adaptación contextual del aprendizaje basado en el juego, que reconoce que: el significado del juego varía según las culturas, las condiciones materiales influyen en las posibilidades de implementación, las expectativas sociales sobre la educación pueden diferir significativamente.

En este sentido, los autores plantean que el juego debe ser comprendido como una práctica situada, que se construye en interacción con los contextos locales. Esto implica que las políticas y prácticas educativas deben ser flexibles y sensibles a las realidades específicas de cada territorio.

Este enfoque tiene una alta relevancia para Colombia, donde la diversidad cultural y las desigualdades territoriales demandan propuestas pedagógicas contextualizadas, especialmente en escenarios etnoeducativos y rurales.

La cuarta investigación seleccionada es Mena Bastías et al. (2021) *Juego en primera infancia: significado otorgado por educadoras de párvulos*. Esta investigación chilena se centra en el análisis de las representaciones sociales del juego en docentes de educación inicial. A través

de entrevistas y análisis cualitativo, los autores identifican una tensión significativa en la forma en que las educadoras conciben el juego.

Por un lado, el juego es valorado como una actividad esencial para el desarrollo infantil, asociada con la libertad, la creatividad y el bienestar. Por otro lado, también se percibe como una actividad que debe ser controlada, dirigida y orientada hacia objetivos de aprendizaje específicos. Esta dualidad refleja una tensión más amplia entre dos paradigmas pedagógicos: uno centrado en el niño, que privilegia la autonomía y la exploración, otro centrado en el currículo, que enfatiza la planificación y los resultados.

El estudio concluye que esta ambivalencia incide directamente en las prácticas pedagógicas, generando inconsistencias en la implementación del juego en el aula. Este hallazgo es particularmente relevante para el contexto colombiano, donde también se observa una coexistencia de enfoques tradicionales y contemporáneos, lo que refuerza la necesidad de fortalecer la formación docente en pedagogía del juego.

La quinta investigación seleccionada es Revisión sistemática (2024) Aprendizaje lúdico en educación primaria (Teachers and Teaching). Esta investigación, desarrollada bajo el marco metodológico PRISMA, aporta una comprensión detallada del rol del docente en el aprendizaje basado en el juego. A partir del análisis de 21 estudios empíricos, se identifican cuatro fases clave en la mediación pedagógica: planeación, donde se definen objetivos y se diseñan las experiencias lúdicas, orientación, en la que el docente introduce el juego y establece condiciones iniciales, desarrollo, donde se produce la interacción lúdica. elaboración posterior, que implica reflexión, evaluación y consolidación del aprendizaje.

Uno de los aportes más importantes del estudio es la reafirmación del docente como un actor central en el aprendizaje lúdico, no como un observador pasivo, sino como un mediador activo e incluso co-jugador. Este enfoque rompe con la idea de que el juego debe ser completamente espontáneo para ser válido pedagógicamente, y propone un equilibrio entre autonomía infantil e intencionalidad docente.

El sexto documento seleccionado es Bodrova y Leong (2007) *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. En esta obra, las autoras desarrollan un programa pedagógico fundamentado en los postulados de Vygotsky, en el que el juego de roles compartido ocupa un lugar central como herramienta para el desarrollo de las funciones ejecutivas en la primera infancia. Para Bodrova y Leong (2007), cuando los niños participan en juegos dramáticos con roles definidos, deben simultáneamente recordar las reglas implícitas del personaje que encarnan, inhibir sus impulsos para mantenerse dentro del rol y planificar secuencias de acción coherentes con la narrativa del juego, lo que activa y fortalece la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva.

Un aporte central de esta obra es la propuesta del andamiaje como estrategia docente: el maestro no dirige el juego, sino que enriquece intencionalmente las condiciones en las que este ocurre, complejizando progresivamente los roles, los materiales y las situaciones para mantener al niño dentro de su zona de desarrollo próximo. Bodrova y Leong (2007) demuestran que los niños que participan regularmente en este tipo de juego mediado desarrollan mayor capacidad de autorregulación, la cual se transfiere directamente a los contextos de aprendizaje formal y constituye un predictor sólido del rendimiento académico posterior.

La séptima investigación seleccionada es Zosh et al. (2022) *Learning through play: a review of the evidence*. Esta revisión comprehensiva constituye uno de los referentes más

importantes en el campo del aprendizaje basado en el juego. Los autores proponen un continuum del juego, que incluye: juego libre, juego guiado, actividades lúdicas estructuradas.

Este modelo permite comprender que el juego no es una categoría única, sino un espectro de experiencias con distintos niveles de intervención adulta. El estudio concluye que el aprendizaje a través del juego: incrementa la motivación y el compromiso del estudiante, favorece la inclusión, promueve el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales.

Además, destaca su papel en la transición entre la educación inicial y la educación primaria, facilitando la adaptación a entornos más estructurados sin perder el interés por aprender.

El octavo y último documento seleccionado es UNICEF (2024) Educación de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe. Los datos actualizados de UNICEF ofrecen un marco contextual clave para comprender la situación de la educación inicial en la región. El bajo nivel de cobertura en programas de atención a la primera infancia, especialmente en niños de 0 a 2 años, evidencia profundas desigualdades estructurales.

Además, la desaceleración en el crecimiento de la educación preescolar refleja desafíos en términos de inversión, acceso y calidad. En este contexto, el juego emerge como un componente fundamental para garantizar una educación pertinente y de calidad, especialmente en entornos vulnerables. El informe subraya que el juego no debe ser considerado un lujo, sino un derecho fundamental, y que su promoción requiere políticas públicas integrales que articulen educación, salud y protección social.

Discusión y Reflexión Integradora

El recorrido trazado a lo largo de esta monografía permite, en este punto, ir más allá de la descripción y la síntesis para avanzar hacia una reflexión de orden integradora. No se trata únicamente de constatar que el juego tiene valor educativo (eso ya estaba establecido desde las primeras décadas del siglo XX), sino de comprender las tensiones, las convergencias y las implicaciones que emergen cuando se confrontan entre sí las distintas perspectivas revisadas, y cuando estas se proyectan sobre la realidad concreta de la educación inicial en Colombia y América Latina.

Convergencias Teóricas

Uno de los hallazgos más consistentes que arroja la revisión realizada es la convergencia, desde campos disciplinares distintos, en torno a una misma idea central: el juego no es una actividad parcial ni accesoria del desarrollo infantil, sino una experiencia total que involucra al niño en su integralidad. Piaget (1962) lo demostró desde la psicología genética al identificar el juego como el mecanismo mediante el cual el niño asimila la realidad y consolida sus esquemas cognitivos. Vygotsky (1978) lo amplió al ubicar el juego en la zona de desarrollo próximo, señalando que en él el niño no expresa lo que ya sabe, sino que ensaya lo que está aprendiendo a ser. Más recientemente, Diamond (2013), Shonkoff y Phillips (2000) y Phillips (2020) han aportado la evidencia neurobiológica que faltaba: durante el juego, las regiones cerebrales vinculadas a las funciones ejecutivas (corteza prefrontal, sistemas de memoria de trabajo, circuitos de control inhibitorio) se activan de manera coordinada, generando condiciones óptimas para el aprendizaje duradero.

Esta convergencia entre psicología del desarrollo y neurociencia no es trivial. Significa que las intuiciones pedagógicas que valoraban el juego desde finales del siglo XIX tienen hoy un sustento empírico sólido, capaz de dialogar con los criterios de evidencia que orientan las políticas educativas contemporáneas. El estudio de Bodrova y Leong (2024) es especialmente ilustrativo en este sentido: al demostrar que el juego estructurado con roles y reglas mejora de manera sostenida las funciones ejecutivas a lo largo del tiempo, conecta la experiencia lúdica cotidiana del aula con variables de desempeño académico y regulación emocional que resultan determinantes no solo en la infancia sino a lo largo de toda la trayectoria vital.

En la misma línea, la revisión sistemática de Zosh et al. (2022) aporta un elemento conceptual de gran utilidad al proponer el continuum del juego (desde el juego libre hasta las actividades lúdicas estructuradas) como marco para comprender que el aprendizaje a través del juego no depende de una única modalidad, sino de la capacidad del docente para moverse con intencionalidad pedagógica a lo largo de ese espectro, garantizando tanto la autonomía del niño como la riqueza de las experiencias de aprendizaje.

Tensiones Persistentes

Sin embargo, la revisión también pone de manifiesto tensiones que no pueden eludirse. La más persistente de ellas es la que existe entre el reconocimiento teórico del valor del juego y su implementación real en los contextos educativos. Mena Bastías et al. (2021) documentaron esta ambivalencia con precisión: las educadoras de párvulos chilenas que participaron en su investigación valoraban el juego como experiencia esencial para el desarrollo infantil, pero al mismo tiempo lo percibían como una actividad que debía ser controlada, dirigida y subordinada a objetivos curriculares predefinidos. Esta dualidad no es exclusiva del contexto chileno; la

literatura revisada sugiere que es un fenómeno ampliamente extendido en la educación inicial latinoamericana, incluida Colombia.

Esta tensión tiene raíces profundas. Por un lado, refleja la coexistencia de dos paradigmas pedagógicos que aún no han logrado una síntesis plena: el paradigma centrado en el niño, que privilegia la exploración autónoma y la construcción activa del conocimiento, y el paradigma centrado en el currículo, que prioriza la transmisión de contenidos y la evaluación de resultados. Por otro lado, revela las limitaciones que enfrentan los docentes cuando no han recibido una formación sólida sobre las bases del aprendizaje lúdico y sobre su rol como mediadores pedagógicos del juego. La revisión sistemática publicada en *Teachers and Teaching* (2024) refuerza este punto al demostrar que el impacto del juego sobre los aprendizajes depende en gran medida de la calidad de la mediación docente: un docente que interviene con intencionalidad, que planifica las condiciones del juego, que observa, documenta y elabora reflexiones posteriores, potencia de manera significativa los aprendizajes que emergen de la experiencia lúdica.

Otra tensión relevante que emerge de la revisión es la que señalan Courtois et al. (2024) desde el Centro PEDAL de la Universidad de Cambridge: la tendencia a trasladar de manera acrítica modelos de aprendizaje basado en el juego desarrollados en contextos del Norte Global hacia realidades del Sur Global, sin considerar las especificidades culturales, económicas e institucionales que condicionan el significado y las posibilidades del juego en cada territorio. Esta advertencia es de especial pertinencia para Colombia, donde la diversidad étnica, regional y socioeconómica exige propuestas pedagógicas situadas, que reconozcan las formas propias de jugar de las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas como expresiones culturales legítimas y no como deficiencias respecto a un modelo hegemónico.

El Juego como Práctica de Equidad e Inclusión

Una de las dimensiones que la revisión documental permite visibilizar con mayor claridad es el potencial del juego como práctica de equidad educativa. El informe de UNICEF (2024) sobre la educación de la primera infancia en América Latina y el Caribe evidencia que las brechas en el acceso a programas de calidad afectan de manera desproporcionada a las poblaciones más vulnerables: niños y niñas de zonas rurales, de comunidades indígenas y afrodescendientes, y de hogares en situación de pobreza. En estos contextos, el juego (cuando está mediado pedagógicamente y respaldado por políticas públicas que garantizan los recursos necesarios) puede convertirse en un poderoso igualador de oportunidades, en la medida en que proporciona experiencias de aprendizaje ricas sin requerir infraestructuras costosas ni tecnologías sofisticadas.

En esta misma dirección, el trabajo de Danniels y Pyle (2022) sobre el aprendizaje lúdico inclusivo aporta una perspectiva que trasciende la inclusión entendida como mera participación formal. Los autores demuestran que el juego, cuando es diseñado con intencionalidad inclusiva, permite a niños con distintas capacidades, ritmos de desarrollo y trayectorias culturales contribuir activamente y aprender desde sus propias posibilidades, sin que nadie quede reducido a la condición de observador pasivo. Este hallazgo dialoga directamente con el enfoque diferencial que promueve la política de educación inicial colombiana y con los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que reconoce el derecho al juego sin distinción alguna.

El impacto socioemocional del juego también adquiere una dimensión de equidad que merece ser subrayada. Investigaciones como las de Arango (2019) y Bonilla y Martínez (2018) documentan, en contextos colombianos específicos, cómo el juego libre y el juego cooperativo

reducen los niveles de conflictividad escolar, fortalecen la empatía y contribuyen a la construcción de vínculos afectivos seguros entre niños de distintos orígenes. En un país marcado por décadas de conflicto armado, desplazamiento forzado y desigualdad social, estas capacidades (construidas a través del juego desde los primeros años de vida) no son accesorias: son constitutivas de la posibilidad de una convivencia democrática y pacífica.

El Rol del Docente en la Mediación Pedagógica del Juego

La discusión sobre el rol del docente en la educación inicial mediada por el juego constituye uno de los ejes más fecundos de la reflexión integradora. La literatura revisada es unánime en señalar que el docente no puede ser un agente neutro frente al juego: ni un simple facilitador que dispone materiales y se retira, ni un director que controla cada movimiento de los niños. Sarlé (2010) propone la imagen del docente como mediador activo, capaz de enseñar juegos, jugar con los niños y observar el juego como fuente de información pedagógica. Esta triple función supone saberes específicos que no se adquieren de manera espontánea, sino mediante procesos sistemáticos de formación profesional.

El trabajo de Báez García et al. (2020) ofrece en este punto una perspectiva valiosa al documentar experiencias de formación docente en educación superior centradas en el diseño de escenografías de juego para la primera infancia. Los resultados indican que cuando los futuros educadores aprenden a proyectar, implementar y documentar ambientes lúdicos, no solo mejoran sus competencias técnicas, sino que también transforman sus representaciones sobre el papel del juego en el aprendizaje. Este hallazgo subraya la importancia de que los programas de formación inicial docente incorporen de manera sistemática el estudio del juego desde sus dimensiones teórica, metodológica y práctica.

Por su parte, el estudio de Bustamante Mora et al. (2024), realizado en distintos contextos de educación inicial latinoamericana, confirma que las estrategias pedagógicas lúdicas no solo tienen un impacto positivo sobre el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños, sino que también transforman el clima del aula, generando entornos de mayor participación, creatividad y bienestar colectivo. Este resultado sugiere que invertir en la formación de docentes competentes en pedagogía del juego es, al mismo tiempo, una inversión en la calidad de los ambientes de aprendizaje y en el bienestar de las comunidades educativas.

El Juego ante los Desafíos del Tiempo Presente

Finalmente, la reflexión integradora no puede ignorar el contexto en el que se inscribe esta monografía. Los datos revisados sobre la reducción global de los tiempos de juego (agravada por la pandemia, el uso excesivo de pantallas y la presión académica temprana) configuran un escenario en el que el juego no puede darse por garantizado. Su presencia en los entornos educativos y familiares requiere una defensa activa, fundamentada en evidencias y articulada en torno a un compromiso ético con la infancia.

En Colombia, la reciente iniciativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2026) denominada Territorios de arte, juego y vida para la primera infancia, dirigida a transformar la educación inicial en ochenta municipios del país, representa un avance concreto en la dirección que la evidencia científica y el marco normativo señalan. Sin embargo, la sostenibilidad de iniciativas de esta naturaleza depende de que exista una masa crítica de docentes, directivos e investigadores que comprendan profundamente el valor del juego y estén dispuestos a defenderlo ante las presiones que tienden a desplazarlo.

La discusión integradora que cierra este trabajo no lleva a una conclusión simple ni a una fórmula universal. Lleva, en cambio, a una certeza más profunda: el juego no es un lujo pedagógico reservado para los niños que ya tienen garantizadas otras condiciones de bienestar. Es, precisamente, en los contextos de mayor vulnerabilidad donde su presencia se vuelve más urgente y su ausencia más costosa. Restituirle al juego el lugar que le corresponde en la educación inicial colombiana es, al mismo tiempo, un acto de rigor científico, de coherencia pedagógica y de justicia con la infancia.

Conclusiones

La presente monografía de compilación tuvo como propósito analizar el juego como herramienta mediadora y transformadora del aprendizaje en la educación inicial, a partir de la revisión sistemática de diversas perspectivas teóricas provenientes de la pedagogía, la psicología del desarrollo y la neurociencia. A continuación, se sintetizan los principales hallazgos, las implicaciones académicas y prácticas derivadas del análisis, y las sugerencias para futuras líneas de investigación.

El recorrido teórico realizado a lo largo de esta monografía permitió identificar hallazgos significativos que confirman el valor pedagógico, neurobiológico y cultural del juego en la primera infancia.

En primer lugar, el análisis evidenció que el juego ha transitado, a lo largo de la historia del pensamiento pedagógico, de ser concebido como una actividad meramente recreativa y espontánea, a ser reconocido como un fenómeno cultural, social y pedagógico de alta complejidad. Desde las aportaciones clásicas de Huizinga (1938) y Caillois (1958), hasta las perspectivas contemporáneas de Hirsh-Pasek y Golinkoff (2022), existe un consenso creciente en torno al potencial formativo del juego y su capacidad para articular dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales del desarrollo infantil.

En segundo lugar, los aportes de Jean Piaget (1962) y Lev Vygotsky (1978) constituyeron pilares fundamentales para comprender el papel del juego en el desarrollo infantil. Mientras Piaget demostró que el juego simbólico, de construcción y de reglas refleja el nivel de desarrollo cognitivo del niño y actúa como mecanismo adaptativo para la construcción del conocimiento, Vygotsky amplió esta comprensión al señalar que el juego coloca al niño en su zona de desarrollo

próximo, permitiéndole actuar más allá de sus capacidades reales mediante la interacción social, la imaginación y la asunción de roles culturalmente significativos.

En tercer lugar, la revisión de los aportes de la neurociencia confirmó que el juego no es únicamente una experiencia pedagógica, sino también una experiencia neurobiológica de alto impacto. Durante la primera infancia, el juego activa diversas regiones cerebrales vinculadas a las funciones ejecutivas —incluyendo la corteza prefrontal— y estimula la liberación de neurotransmisores como la dopamina, favoreciendo la formación de conexiones sinápticas, la mielinización neuronal y la consolidación de aprendizajes duraderos (Diamond, 2013; Shonkoff & Phillips, 2000; Phillips, 2020). Asimismo, las interacciones lúdicas de calidad, conocidas como *serve and return*, fueron identificadas como experiencias clave para el fortalecimiento de las redes neuronales asociadas al aprendizaje socioemocional y cognitivo.

En cuarto lugar, se identificó que el juego impacta de manera simultánea e interdependiente en múltiples dimensiones del desarrollo: la dimensión cognitiva, al estimular el pensamiento simbólico, la resolución de problemas y las funciones ejecutivas; la dimensión socioemocional, al favorecer la empatía, la cooperación, la regulación emocional y la construcción de vínculos afectivos; la dimensión motriz, al promover el desarrollo de habilidades gruesas y finas esenciales para la autonomía funcional; y la dimensión del lenguaje y la comunicación, al generar espacios generativos de vocabulario expandido, narrativas coherentes y pragmática discursiva.

Finalmente, el análisis de los marcos normativos internacionales y nacionales —entre ellos la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Ley 1098 de 2006, los Lineamientos Pedagógicos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014; 2017) y la Ley 1804 de 2016— evidenció que el juego no solo cuenta con respaldo científico y pedagógico, sino también con un

sustento jurídico sólido que lo posiciona como derecho fundamental de la infancia y como principio rector de la educación inicial en Colombia.

Los hallazgos de esta monografía tienen implicaciones directas tanto en el campo académico como en el ejercicio profesional de los educadores de primera infancia. Desde el punto de vista académico, este trabajo contribuye a consolidar una base teórica interdisciplinaria que articula la pedagogía, la psicología del desarrollo y la neurociencia en torno al juego como objeto de estudio. La integración de estas perspectivas permite superar visiones parciales o reduccionistas del juego y abre la puerta a comprensiones más holísticas y rigurosas de su función en los procesos educativos. Del mismo modo, el análisis realizado refuerza la necesidad de que la formación inicial y continua de los docentes de educación inicial incorpore, de manera sistemática, saberes sobre las bases neurobiológicas del aprendizaje temprano y sobre el diseño de experiencias lúdicas intencionadas.

Desde el punto de vista práctico, los resultados de esta revisión invitan a replantear la organización de los tiempos, espacios y propuestas pedagógicas en los entornos de educación inicial. El juego no debe ser relegado a momentos residuales o de descanso entre actividades académicas, sino que debe ser reconocido como el eje articulador de las experiencias de aprendizaje. Esto implica que los educadores asuman un rol activo como mediadores del juego: diseñando ambientes enriquecidos, seleccionando materiales con intencionalidad pedagógica, observando las interacciones lúdicas de los niños y documentando el aprendizaje que emerge de estas experiencias.

Asimismo, los hallazgos señalan la urgencia de que las instituciones educativas, las familias y el Estado garanticen condiciones reales para el ejercicio del derecho al juego: tiempos protegidos dentro de la jornada escolar, espacios físicos seguros, materiales accesibles y una

cultura institucional que valore el juego como práctica pedagógica central y no como actividad secundaria. En contextos colombianos marcados por la desigualdad social y la diversidad cultural, garantizar el acceso al juego se convierte en una medida de equidad educativa que contribuye al desarrollo integral de todos los niños y niñas, independientemente de su origen o condición.

Por otra parte, la evidencia revisada sobre la reducción global de los tiempos de juego libre (agravada por la pandemia de Covid-19, el uso excesivo de pantallas y la presión académica temprana) constituye una alerta que demanda respuestas concretas por parte de los actores educativos. Revertir esta tendencia requiere no solo voluntad pedagógica, sino también transformaciones curriculares, institucionales y de política pública que pongan al juego en el centro de la agenda educativa para la primera infancia.

Sugerencias para Futuras Investigaciones

Si bien esta monografía ofrece una síntesis teórica comprehensiva sobre el juego en la educación inicial, su naturaleza documental deja abiertos interrogantes que futuras investigaciones empíricas podrían abordar con mayor profundidad.

Se sugieren las siguientes líneas de investigación futura:

Estudios de caso en aulas colombianas. Se recomienda realizar investigaciones cualitativas o mixtas que documenten, desde la observación directa, de qué manera los docentes de educación inicial diseñan, implementan y evalúan experiencias de juego intencionado en contextos rurales y urbanos del país. Esto permitiría contrastar los fundamentos teóricos revisados con la realidad de las prácticas pedagógicas cotidianas.

Impacto del juego mediado por tecnología digital. En un contexto de creciente digitalización de la infancia, resulta necesario indagar de qué manera el juego mediado por tecnologías (aplicaciones, plataformas interactivas, juegos en entornos virtuales) puede ser aprovechado pedagógicamente sin comprometer la calidad de las interacciones sociales y el desarrollo motriz. Esta línea de investigación cobra especial relevancia a la luz de los efectos observados durante y después de la pandemia de Covid-19.

El rol del docente como mediador lúdico. La literatura revisada señala que la calidad del juego en contextos educativos depende, en gran medida, de la forma en que el docente interviene, acompaña y enriquece las experiencias lúdicas. Futuros estudios podrían explorar las competencias pedagógicas específicas que requieren los docentes para asumir este rol de manera efectiva, así como el impacto de programas de formación docente centrados en la mediación lúdica sobre los aprendizajes de los niños.

Juego, inclusión y diversidad. Aunque la presente monografía reconoce la importancia de entornos lúdicos inclusivos, se considera necesario profundizar en investigaciones que analicen cómo el juego puede adaptarse para responder a las necesidades específicas de niños y niñas con discapacidades, condiciones del neurodesarrollo o pertenecientes a grupos étnicos y culturales diversos en el contexto colombiano.

Evaluación de políticas públicas sobre el juego. Teniendo en cuenta el robusto marco normativo que sustenta el derecho al juego en Colombia, futuros trabajos podrían evaluar el grado de implementación efectiva de estos lineamientos en las instituciones de educación inicial, identificando brechas entre lo establecido en la política pública y las condiciones reales que viven los niños en sus entornos educativos y familiares.

En definitiva, esta monografía reafirma que el juego es, simultáneamente, un derecho de la infancia, una experiencia neurobiológicamente significativa, una herramienta pedagógica de primer orden y una práctica cultural que conecta a los niños con su entorno y con los demás. Reconocerlo y garantizarlo no es una opción pedagógica, sino un compromiso ético, científico y político con el desarrollo integral de las nuevas generaciones.

Referencias

- Agudelo, F., & Guapacha, M. (2023). Juego activo y síntomas afectivos y comportamentales en niños, niñas y adolescentes. *Revista Colombiana de Psiquiatría*.
<https://doi.org/10.1016/j.rcp.2023.04.004>
- Báez García, C. P., Álvarez Díaz, K., & González Falcón, I. (2020). El rol docente en el diseño, proyección y documentación de escenografías de juego para la primera infancia: Una investigación-acción en la educación superior. En R. Roig Vila (Coord.), *La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 505–515). Octaedro. ISBN 978-84-18348-11-2.
<https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/55cc6729-2426-4fa6-9198-789c9e278177/content>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, 7(3), 371–388. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070266.pdf>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2.^a ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall. *Tools-of-the-Mind-Vygotskian-approach-to-early-childhood-education-E-Bodrova-DJ-Leong.pdf*
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
[https://www.increaseproject.eu/images/DOWNLOADS/IO2/HU/CURR_M4-A13_Bowlby_\(EN-only\)_20170920_HU_final.pdf](https://www.increaseproject.eu/images/DOWNLOADS/IO2/HU/CURR_M4-A13_Bowlby_(EN-only)_20170920_HU_final.pdf)
- Bustamante Mora, F. F., Troya Santillán, B. N., Barboto Sanabria, C. M., Hernández Centeno, J. A., Martínez Oviedo, M. Y., Valencia Trujillo, G. D., & Bernal Párraga, A. P. (2024). El

- impacto del juego en el desarrollo cognitivo y socioemocional en la educación inicial: Estrategias pedagógicas para fomentar el aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13886
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes* [Man, play and games]. Gallimard.
Roger_Caillois_Los_juegos_y_los_hombres (1).pdf
- Cano, V., & Quintero, S. (2022). El juego como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 221–239. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.10>
- Center on the Developing Child, Universidad de Harvard. (s. f.). *Serve and return interaction shapes brain circuitry*. <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/serve-and-return/>
- Comité de los Derechos del Niño. (2013). *Observación General N.º 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. <https://www.refworld.org/es/leg/coment/crc/2013/96090>
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989, 20 de noviembre). *Resolución 44/25 de la Asamblea General de las Naciones Unidas*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Courtois, S. L., Ezeugwu, C. R., Fajardo-Tovar, D. D., Nowack, S. K., Okullo, D. O., Bayley, S., & Ramchandani, P. (2024). Learning through play in Global Majority countries: Reflections from the PEDAL Centre on understanding and adapting the concept in four different contexts. *International Journal of Play*, 13(3), 228–253.

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/21594937.2024.2388952?needAccess=true>

Danniels, E., & Pyle, A. (2022). Inclusive play-based learning: Approaches from enacting kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 51(7), 1169–1179.
<https://doi.org/10.1007/s10643-022-01369-4>

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34–48.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2024). *Educación de la primera infancia en América Latina y el Caribe: Datos actualizados*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/lac/educaci%C3%B3n-de-la-primera-infancia-preescolar>

Flórez-Romero, R., Castro-Martínez, J., Torrado, M. C., & Torrado, M. (2019). *El juego, un asunto serio en la formación de los niños y las niñas de Colombia*. Corporación Juego y Niñez & Universidad Nacional de Colombia. Flórez-Romero, R., Castro-Martínez, J., Torrado, M. C., & Torrado, M. (2019). *El juego, un asunto serio en la formación de los*

- niños y las niñas de Colombia*. Corporación Juego y Niñez & Universidad Nacional de Colombia. <https://juegoyninez.org/wp-content/uploads/2026/02/EL-JUEGO-UN-ASUNTO-SERIO-EN-LA-FORMACION-DE-NINAS-Y-NINOS.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ?* Bantam Books. <https://donainfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/emotional-intelligence-daniel-goleman.pdf>
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. Oxford University Press. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9780199724260_A27016128/preview-9780199724260_A27016128.pdf
- Hoyos, A. M. (2016). El juego heurístico como estrategia pedagógica en aulas de educación inicial en Bogotá. *Infancias Imágenes*, 15(2). <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/issue/archive>
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens: Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur* [Homo ludens: El juego como elemento de la cultura]. <https://cursoshistoriavdemexico.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/07/huizinga-johan-homo-ludens.pdf>
- Li, X., & Kangas, M. (2024). *A systematic literature review of playful learning in primary education: Teachers' pedagogical activities*. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2416954>

- López, A. (2019). Juego y adquisición de vocabulario en niños preescolares chilenos: Un estudio longitudinal. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 113–130.
<http://revistas.uach.cl/index.php/estped/issue/archive>
- López, M. (2021). Intervenciones lúdicas y desarrollo psicomotriz en contextos urbanos colombianos. *Revista de Educación Física*, 38(1), 44–59.
<http://revistas.uach.cl/index.php/estped/issue/archive>
- Mena Bastías, C. P., Flores Lueg, C. B., Arteaga González, P. E., Saldaña Espinoza, D., & Navarrete Troncoso, E. L. (2021). Juego en primera infancia: Aproximación al significado otorgado por educadoras de párvulos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1), 73–89. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3063>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2014). *El juego en la educación inicial* (Guía 22, Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral). MEN. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341813_archivo_pdf_Guia_22.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. MEN. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2026). *Territorios de arte, juego y vida para la primera infancia: Programa de transformación de la educación inicial en 80 municipios*. MEN. <https://colombiacrea.org/2026/03/el-arte-el-juego-y-la-cultura-llegan-a-80-municipios>

- Nopembri, S., Mulyawan, R., Fauziah, P. Y., Kusumawardani, E., Susilowati, I. H., Fauzi, L., Cahyati, W. H., Rahayu, T., Chua, T. B. K., & Chia, M. Y. H. (2024). *Time to play in Javanese preschool children—An examination of screen time and playtime before and during the COVID-19 pandemic. International Journal of Environmental Research and Public Health, 21(1)*. <https://doi.org/10.3390/ijerph21010057>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *Directrices sobre actividad física, comportamiento sedentario y sueño para menores de 5 años*. OMS. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>
- Phillips, D. A. (2020). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics, 119(1)*, 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood* (C. Gattegno & F. M. Hodgson, Trads.; Obra original publicada en 1945). W. W. Norton. <https://www.rexresearch1.com/PiagetChildPsychologyLibrary/PlayDreamsImitationChildhood.pdf>
- República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006: Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial N.º 46.446. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- República de Colombia. (2016). *Ley 1804 de 2016: Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre*. <https://www.icbf.gov.co/ley-1804-de-2016-0>

- Roskos, K. A., & Neuman, S. B. (2013). *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (2.^a ed.). Routledge.
https://archive.org/details/playliteracyinea0000unse_i6k7/page/n9/mode/2up
- Rueda, M. (2018). El juego como estrategia pedagógica para la resolución de problemas en primera infancia: Un estudio experimental en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(1), 55–70.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/issue/view/4886>
- Sarlé, P. M. (2010). *Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela*. Homo Sapiens Ediciones. <https://es.scribd.com/document/526091343/Patricia-Sarle-Lo-Importante-es-jugar-3>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK225557/>
- Tovar, L. (2017). Juego simbólico y adquisición léxica en niños colombianos de educación inicial. *Forma y Función*, 30(1).
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/issue/archive>
- Uribe, A. (2023). El juego como una herramienta pedagógica para el aprendizaje en la escuela. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad*, 1(1), 32–44.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10680016>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. y Trads.). Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>

Weale, S., Gregory, A., Grant, H., & Adams, R. (2024, junio 17). *Children facing a “brutal” loss of time and space for play at state schools*. The Guardian.

<https://www.theguardian.com/education/article/2024/jun/17/children-facing-brutal-loss-time-space-play-state-schools>

Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3–4), 357–378.

<https://doi.org/10.1080/03004430500063747>

Whitebread, D. (2012). *The importance of play*. University of Cambridge.

<https://www.csap.cam.ac.uk/media/uploads/files/1/david-whitebread---importance-of-play-report.pdf>

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), Artículo e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., & Whitebread, D. (2022). *Learning through play: A review of the evidence*. LEGO Foundation.

https://cms.learningthroughplay.com/media/wmtlmbe0/learning-through-play_web.pdf