

UNA PEDAGOGÍA DEL JUEGO

Apoyar el aprendizaje lúdico
en las aulas y los colegios



por
Ben Mardell,
Jen Ryan,
Mara Krechevsky,
Megina Baker,
Savhannah Schulz,
Yvonne Liu Constant



Traducido por Eduardo Escallón, Juliana Sánchez, Carolina Maldonado
Facultad de Educación, Universidad de los Andes

Una pedagogía del juego

Apoyar el aprendizaje lúdico en las aulas y los colegios

2023 Presidente y miembros de la Universidad de Harvard. Este libro está protegido por la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional. Las herramientas y guías de este libro están bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. El documento es publicado por Proyecto Zero (PZ), Escuela de Posgrados en Educación de la Universidad de Harvard, Cambridge, Massachusetts.

Diseño del libro de Savannah Schulz.

Traducido por Eduardo Escallón, Juliana Sánchez, Carolina Maldonado, Facultad de Educación, Universidad de los Andes.

Cuando se comparta o adapte esta obra para uso no comercial, debe citarse al equipo de investigación de Pedagogía del Juego (PoP por sus siglas en inglés) de Proyecto Zero, Escuela de Posgrados en Educación de la Universidad de Harvard. Dado que no está permitido el uso comercial de este documento (el libro, las herramientas o las guías), si una organización desea utilizar los materiales con fines comerciales, deberá solicitar y obtener una exención única de la licencia de Proyecto Zero de la Escuela de Posgrados en Educación de la Universidad de Harvard (pzlearn@gse.harvard.edu).

Cita sugerida: Mardell, B., Ryan, J., Krechevsky, M., Baker, M., Schulz, T. S., y Liu-Constant, Y. (2023). Una pedagogía del juego: Apoyar el aprendizaje lúdico en las aulas y los colegios. Cambridge, MA: Proyecto Zero.

Este libro está dedicado a los y las docentes y líderes escolares de todo el mundo que aportaron de manera significativa al cuidado y a la educación de sus estudiantes durante la pandemia de Covid-19.

Apreciaciones para una pedagogía del juego

Este es un libro atractivo para los lectores. Probablemente sea el libro más completo disponible hoy en día para guiar a los educadores, tanto docentes como directivos de los colegios, sobre cómo utilizar una pedagogía del juego en diferentes contextos. El valor del libro gira en torno a lograr una articulación coherente entre una base teórica sólida, presentada de forma atractiva y accesible, y una práctica que promueve el aprendizaje lúdico en las aulas y los colegios. Las **Escenas de práctica** ilustran el aprendizaje lúdico en espacios educativos. El amplio conjunto de herramientas reúne una variedad de instrumentos y recursos que los y las docentes pueden emplear para diseñar y aplicar una pedagogía del juego en su aula.

Sarah Gravett, docente de formación y desarrollo de la docencia y ex decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Johannesburgo, Sudáfrica.

En la mayor parte de las instituciones educativas, la educación se enfoca de manera predecible alrededor de un conjunto de objetivos curriculares y pruebas. Muchos docentes se han acostumbrado a centrar sus esfuerzos en un enfoque tradicional de aprendizaje y a repetir el plan de estudios, las enseñanzas y las actividades año tras año. Este libro es una herramienta indispensable e inspiradora para entender cómo crear las condiciones para promover un aprendizaje lúdico que les permita a los niños alcanzar sus hitos de desarrollo. Los coautores lo muestran a través de estrategias sencillas, pero sinceras y prácticas, que invitan a los niños a experimentar el aprendizaje de una manera diferente, a navegar por la incertidumbre y a comprender el poder del juego como medio para descubrir y abrazar el mundo que nos rodea. Es sencillamente una de las mejores herramientas con las que puede contar cualquier miembro de una comunidad educativa para transformar la experiencia de aprendizaje en un viaje alegre, significativo y motivante.

María Adelaida López, artista visual, educadora infantil y directora ejecutiva de aeioTU, una empresa social comprometida con el desarrollo de soluciones integrales para el ecosistema de la primera infancia en Colombia.

Este libro tiene muchas cosas que me gustan. Es innovador y práctico, con una combinación entre investigación y planes de trabajo. Las **Escenas de práctica** nos llevan directamente a las aulas para escuchar a estudiantes y docentes en lo que los autores definen como aprendizaje lúdico. Estas aulas son ejemplares pues demuestran transformación ¡lo que se supone que debe ser el aprendizaje! y el resto del libro describe las prácticas que sustentan esas interacciones. Además, el anexo incluye una gran cantidad de herramientas que los docentes y los directivos docentes pueden utilizar en sus aulas y colegios para crear una cultura de aprendizaje lúdico en la que las personas adultas y estudiantes prosperen académica y socialmente.

Sarah Fiarman, consultora en liderazgo educativo, autora, exdirectora y docente de colegio público certificada por el Consejo Nacional, Estados Unidos.

El juego es una estrategia de aprendizaje muy poderosa, liderada por los estudiantes y estimulada por la curiosidad, la exploración y la alegría. Desde el momento en que nacen, los niños saben cómo hacerlo. El libro *Una pedagogía del juego* explora cómo se puede aprovechar este poder en los colegios y sus aulas, e introduce la ciencia que respalda la relación existente entre el juego y el aprendizaje. Este libro demuestra cómo los educadores pueden reconocer y apoyar el aprendizaje lúdico en actividades bien diseñadas, mediante numerosos ejemplos de estudiantes de todas las edades y diversos contextos culturales. *Una Pedagogía del juego* es una obra maravillosa que será de gran valor para docentes, líderes escolares y comunidades de todo el mundo para apoyar el aprendizaje lúdico en el aula y transformar la cultura escolar.

Marc Malmdorf Andersen, experto en juego y docente asociado de Ciencias Cognitivas en la Universidad de Aarhus, Dinamarca.

Contenido

Agradecimientos	9
Una introducción lúdica	12
¿Por qué escribimos este libro?	14
Nuestra perspectiva del aprendizaje lúdico.....	16
La organización del libro.....	16
Una invitación al jugar.....	17
Escena de práctica: Debate sobre la naturaleza de los hechos	19
Capítulo 1: ¿Por qué los educadores necesitan una pedagogía del juego?	24
Definiciones clave.....	25
Seis principios del aprendizaje lúdico	26
Escena de práctica: Facilitar un horario creado estudiantes	32
Capítulo 2: ¿Cuál es la relación entre el juego y el aprendizaje?	37
Cinco características, y un dibujo, de las personas que juegan y aprenden.....	38
La investigación sobre el juego y el aprendizaje	45
El juego como estrategia de aprendizaje	48
Escena de práctica: Crear un restaurante	52
Capítulo tercero: ¿Cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico en los colegios?	57
Indicadores transculturales del aprendizaje lúdico	58
Variaciones entre culturas	64
Una reflexión sobre la enseñanza que apoya el aprendizaje lúdico.....	65
Y ahora.....	65
Escena de práctica: Explorando los tipos de suelo y las plantas	67
Escena de práctica: Investigación policial	72
Capítulo cuarto: ¿Cómo pueden los educadores apoyar el aprendizaje lúdico en el aula?	77
Empodera a tus estudiantes para que lideren su propio aprendizaje	79
Crea una cultura de aprendizaje colaborativo	83
Promueve la experimentación y la asunción de riesgos	85
Fomenta el pensamiento imaginativo	88
Da la bienvenida a todas las emociones generadas a través del juego	91
El rol de la documentación para visibilizar el aprendizaje lúdico	94

Pon en práctica	95
Escena de práctica: Demasiadas reglas en el patio de recreo	97
Capítulo quinto: ¿Cómo crear una cultura escolar de aprendizaje lúdico?	102
Construye una comprensión compartida sobre el aprendizaje lúdico	104
Aprovecha las estructuras escolares para apoyar el aprendizaje lúdico	106
Ofrece oportunidades lúdicas de desarrollo profesional.....	108
Fomenta las conexiones lúdicas en la comunidad.....	114
Lidera de forma lúdica.....	116
Crea una cultura escolar de aprendizaje lúdico	117
Escena de práctica: Aprendizaje lúdico virtual.....	119
Escena de práctica: Más de una forma de contar una historia.....	126
Capítulo seis: Reflexiones finales sobre el aprendizaje lúdico para todos	130
Retos en el aprendizaje lúdico y algunas posibilidades para afrontarlos	131
Más de una forma	134
Caja de herramientas PoP	137
Notas finales.....	198
Referencias.....	206
Anexo A: Métodos de investigación	217
Anexo B: Conoce a los autores.....	233

Caja de herramientas del educador PoP



◇ Conoce a tus estudiantes	141
◇ Da sentido al aprendizaje	143
◇ Involucra a tus estudiantes en la toma de decisiones	145
◇ Di sí al caos	147
◇ Patente de curso	149
◇ Planificador de reflexiones sobre el aprendizaje lúdico	152



◇ Selecciona una rutina de pensamiento	154
◇ Libros de expertos	156



◇ Selecciona y facilita un desafío de diseño	158
◇ Crea una cultura de toma de riesgos	160



◇ Contar y actuar historias para estudiantes mayores	163
◇ Kits de juego	165
◇ Preguntas con las que merece la pena jugar	167
◇ Creador de chispas imaginativas	169
◇ Aprendizaje a través del movimiento	171



◇ Apoya a tus estudiantes en la gestión de conflictos y la frustración	174
◇ Usa el juego para explorar temas complejos	176



◇ Planificador de aprendizaje lúdico	179
◇ Creación de indicadores de aprendizaje lúdico en tu colegio	181
◇ Guía de investigación participativa con elementos de juego.....	193

Agradecimientos

Este libro es el resultado de ocho años de investigación. Las ideas que compartimos son producto de un trabajo colaborativo con educadores comprometidos y reflexivos de todo el mundo.

Sería un descuido si, desde el inicio, no reconocemos a dos grupos cuyas contribuciones han sido muy valiosas. En primer lugar, agradecemos a los otros miembros de nuestro equipo de Pedagogía del Juego, quienes, aunque no participaron directamente en la escritura de este libro, realizaron aportes significativos a la investigación: Daniel Wilson, Lynne Solis, Katie Ertel, Meg Siwek y Gigi Arcila Visbal.

En segundo lugar, están los educadores y el personal del Colegio Internacional de Billund (ISB) en Dinamarca. Nuestra investigación comenzó en el ISB, donde los educadores fueron coinvestigadores, que observaron y revisaron su propia comunidad de aprendizaje lúdico. Juntos, comenzamos a desarrollar los principios y prácticas del aprendizaje lúdico de nuestra pedagogía del juego. El ISB es la prueba de que poner el juego en el corazón de los colegios hace que sus estudiantes experimenten la posibilidad de elegir, el asombro y la alegría en su aprendizaje. Si bien las normas de confidencialidad nos impiden mencionar a todos los participantes, nos gustaría agradecer a todos los educadores que contribuyeron al estudio, entre ellos: Adriana Kilian Hejltoft, Anita Hjorth Volkmann, Ann Britt Due Madsen, Astrid McCartan, Athina Ntoulia, Awanti Seth Rabenhøj, Camilla Uhre Fog, Carmela Vina Kristensen, Carolina Llano, Casandra Anthony, Charlotte Andersen, Charlotte Blæhr, Dennis Tsamis, Dino Avdibegovic, Dorthe Madsen, Emily Robson, Farah Sanosi Massango, Francesca MacAlpine, Gabriela Salas Davila, Gayle Hogan, Grace Gotto, Idah Khan O'Neill, Irene Andersen, Jason Yelland, Jayne Eggsgaard, Jenna Madsen, Jessica Dreyer, John Dixon, June Rahbek Jessen, Karli Winters, Laura Constance, Lene Bødker, Lene Holm Christensen, Lisbeth Utoft, Liviu Sadoveac, Lorraine Pedersen, Lydia C. Sørensen, Maja Milisavljevic, Marc Thorup, Marina Benavente Barbón, Mario Casas, Megan Coleman, Merete Vester Jørgensen, Mette Ormsby, Metteline Lykke Rasmussen, Mike Sullivan, Nelli Kormos, Ole Stahlfest Jørgensen, Patrick Boel Gregersen, Rachel Palmer, Ruta Gram, Ruth Baxter Hesseldal, Sahana Krishnadas, Saskia Blajet, Simone Bruun Isaksen, Sofia Karlsson, Sorina Mutu Donos, Tetiana Simonait, Tijana Grujic, Tina Tronier Sørensen, Tove Dalgaard Fisker, Tue Rabenhøj, Will Henebry y Yusri Hassim. Por su ayuda en la organización y apoyo de nuestras visitas e investigaciones, agradecemos a Anna Lammert-Josefsen, Bent M. Pedersen, Genadij Simonait, Regina Rasmussen, Sidsel Overgaard y Sille Aarlit Jensen.

En Sudáfrica, queremos agradecer a los participantes del preescolar y primaria Bryandale, Esikhisini Primary y Nova Pioneer Ormonde, que hicieron importantes contribuciones a nuestra pedagogía del juego. Entre estos educadores se encuentran: Asmaa Khan, Des Hugo, Firdous Ismail Karolia, Gavin Esterhuizen, Gillian Leach, Kabezwane Chezi, Kirstin Daniel, Margareth Seroka, Maud Sybil Langa, Maureen Taylor, Nadine Correia, Nikki Davies, Ntombifuthi Chiloane, Nuhaa Ismail, Pat Geary, Penelope Zondo, Pravashnee Mangray, Sibongile Mnisi y Steve Maapea. Colegas de Care for Education proporcionaron una orientación invaluable a nuestro trabajo: Brent Hutcheson, Jonathan Klapwijk, Linda Smith y otros. Nuestro agradecimiento a los colegas que comentaron nuestra investigación en Sudáfrica: Angélique van Rensburg, Ernestine Meyer-Adams, Ian Rothman, Marita Heyns, Mirna Nel, Moeketsi Letseka, Stef Esterhuizen y Thera Lobi. El trabajo en Sudáfrica fue posible gracias a dos asistentes de investigación comprometidos: Kgotso Khumalo y Steph Nowack.

En Estados Unidos, docentes y directores de los colegios Advent, Atrium, Cambridgeport, Codman Academy, Eliot y Josiah Quincy apoyaron el desarrollo de nuestra investigación. Nuestro agradecimiento a Amanda Alexis, Amanda Murphy, Amber Lowe, Bob Dowling, Christine Dowling, Cynthia Soo Hoo, Diane Foster, Emily Merrigan, Gretchen Vice, Jodi Krous, Kate Boswell, Kate Morton, Kathy Hanson, Katie Bruno, Katie Charner-Laird, Kelly Garcelon, Larry Wynn, Liz Barlock, Liz Caffrey, Marshall Carter, Melissa Burns, Nicole A. DuFauchard,

Paula Hinchliffe, Phil Amara, Rachel Beckman, Rosa Vega, Sam Bloch, Suzie Krupienski, Sydney Chaffee, Thabiti Brown y Traci Walker Griffith. Un agradecimiento especial a nuestras asistentes de investigación Siyuan Fan, Samantha LeVangie y Gina Maurer; y a Melissa Scarpate, quien dirigió la revisión bibliográfica en Estados Unidos.

En Colombia, los educadores de los colegios El Nogal, Jamie Garzón, José Asunción Silva, La Aurora y Unidad Pedagógica compartieron ejemplos reales de aprendizaje lúdico en la modalidad presencial y virtual. Entre los participantes se encuentran Alexandra Cárdenas, Ángela María Muriel, Carol Triviño, Carlos Alejandro Mujica, Catalina Cortés, Diana Esperanza Sánchez, Eduardo Ordoñez, Fabián Martínez, Gustavo Dávila, Javier Cajiao, Jennifer Hernández, Jenny Paola Sánchez, Jhobana Villamil Balaguera, John Rodríguez, Jorge Alcocer, Judith Guevara Uribe, Karen Beltrán, Laura Rincón, Marsela Bejarano, Mauricio Puentes, Neila Velandia, Paola Falla, Ruby Angélica Gil, Slenny Silva Sánchez, Tadiana Guadalupe Escorcía Romero, Yeimmi Liliana Suarez Daza, Yesenia Carolina Páez Caro, y Zahíra Aldana. Agradecemos a Carolina Maldonado y Eduardo Escallón, investigadores de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes, por su valiosa orientación y apoyo logístico en Bogotá. Las asistentes de investigación Diana Viáfara, Juliana Licona, Juliana Sánchez y Karol Guerrero fueron fundamentales en la recolección y el análisis de datos.

Los educadores de Taiwán probaron y proporcionaron retroalimentación sobre nuestra guía de investigación para crear indicadores de aprendizaje lúdico. Agradecemos a los docentes de las instituciones Forest (森林小學), Math Thinking (數學想想) y varios colegios públicos de primaria y secundaria. La Fundación de Educación Humanística (人本教育基金會), bajo el liderazgo de Ying Shih (史英), fue fundamental para este trabajo. Hsiao-Fen Chiu (邱曉芬) y Ching-Lan Lin (林青蘭) brindaron apoyo a los docentes en sus aulas. Sarah Elahi y otros educadores de Neighborhood Villages, en Boston (Massachusetts), también compartieron su experiencia de investigación docente y proporcionaron retroalimentación sobre la guía de investigación de indicadores. Los estudiantes de educación de la Universidad de Boston y la Universidad de Lesley participaron activamente en la iteración de las ideas sobre la investigación, así como en las prácticas y herramientas de PoP. Manar Hazzaa y Zijia Zhuang lideraron las revisiones bibliográficas sobre la relación entre el juego y el aprendizaje en árabe y chino, respectivamente.

Tenemos la suerte de contar con muchos amigos críticos que apoyaron el desarrollo de nuestras ideas. Entre ellos se encuentran: Adam Ashton, Amos Blanton, Andreas Roepstorff, Anne Scribner Hopkins, Christian Hyltoft Hellem, Cynthia Robinson-Rivers, Dana Bentley, David Alsdorf, David Kuschner, Debbie LeeKeenan, Doris Pui Wah Cheng, Elif Buldu, Elisabeth McClure, Elizabeth Davidson-Blythe, Ella Paldam, Emma Peng (彭瑞文), Ernie Freeberg, Jesper Zimmer Wrang, Jess Ross, Kiyomi Akita, Latha Kumar, Liam Nilsen, Liz Merrill, Maggie Beneke, Marc Malmdorf Andersen, Mariana Souto-Manning, Marie Enocht, Marina Boni, Maryann O'Brien, Meredith Peterson, Mete Buldu, Michael Hanna, Patricia Castanheira, Patricia Leon, Rebecca Ngaywa, Renata Love Jones, Robert Wang, Rupal Jain, Sam Mardell, Simon Schulz Karg, Susan MacKay, Thad Dingman, Tiziana Filippini, Tom Fisher y Xu Cheng (徐程). También nos gustaría agradecer a los muchos estudiantes que nos acogieron en sus aulas y colegios. Escuchar sus opiniones sobre el aprendizaje lúdico ha sido una experiencia enriquecedora para este proyecto.

Recibimos retroalimentación y comentarios generosos y críticos sobre un borrador previo de este libro de educadores de Nueva Zelanda, Malasia, Dinamarca, Escocia y Estados Unidos. Nuestro agradecimiento a: Aayesha Fazal, Bo Stjerne Thomsen, Carla Marschall, Idah Khan, Maleka Donaldson, Nicola Ngarewa, Sille Aarlit Jensen y Stuart MacAlpine. Gracias también a Jane Ellin por su labor de edición y corrección de pruebas.

Este libro fue escrito en el enriquecedor entorno intelectual del Proyecto Zero. Nuestro agradecimiento a nuestros colegas de PZ, en especial a Dave Perkins, Steve Seidel y Tina Blythe; y a Faith Harvey, Margret

Mullen, Sarah Alvord y Matt Riecken por su apoyo en la organización y hacer de este proyecto complejo una realidad.

Varias de las Escenas de práctica de este libro fueron adaptadas de trabajos previamente publicados. Estos artículos y documentos de trabajo incluyen:

- Solis, L., Khumalo, K., Nowack, S., Davidson-Blythe, E., and Mardell, B. para ***Debating the Nature of Facts.***
- Krechevsky, M., Baldwin, M., Casas Rodriguez, M., Christensen, L., Jørgensen, M., Jørgensen, O., Krishnadas, S., Overgaard, S., and Rabenhøj, T. para *Facilitating a Student-Composed Schedule.*
- Baker, M., and Benavente Barbón, M. para *Too Many Rules on the Playground.*
- Mardell, B., Ertel, K., Solis, L., LeVangie, S., Fan, S., Maurer, G., and Scarpate, M. para *More than One Way to Tell a Story.*

Nos gustaría agradecer especialmente a la Fundación LEGO, cuyo apoyo intelectual y financiero hizo posible nuestra investigación. Un agradecimiento especial a Bo Stjerne Thomsen, Ollie Bray, Per Havgaard, Stuart MacAlpine y Tina Marie Petrowsky.

Por último, queremos dar las gracias a nuestras familias que nos apoyaron durante todo el proceso de investigación y escritura del libro, y nos han recibieron en casa después de viajar por todo el mundo.

El aprendizaje lúdico que resultó en la Pedagogía del Juego fue un esfuerzo colaborativo. Ojalá ustedes puedan contar con el don de tener colegas igualmente sabios, solidarios, creativos y lúdicos.

Una introducción lúdica

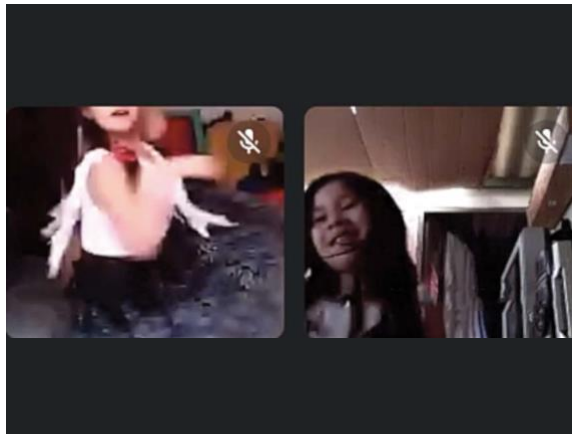
En los colegios de todo el mundo, los estudiantes aprenden jugando.



Son niños de 4 años, estudiantes de cuarto grado y de 14 años.



Aprenden matemáticas, ciencias, geografía, literatura y danza.



En todo el mundo, los estudiantes lideran su propio aprendizaje, exploran lo desconocido, se enfrentan a retos y encuentran la alegría en el aprendizaje.





¿Por qué escribimos este libro?

Escribimos este libro porque queremos que más estudiantes alrededor del mundo, como los que se ven en las aulas descritas arriba, lideren su propio aprendizaje, exploren lo desconocido y encuentren alegría en el colegio. ¿Por qué? Porque el aprendizaje lúdico puede ayudar a tus estudiantes a aprender conceptos y habilidades fundamentales. Además, les permite desarrollar sus capacidades para colaborar, resolver problemas y navegar la incertidumbre. Porque utilizar el juego como estrategia de aprendizaje -preguntarse "¿Y si...?" para explorar, adaptar y crear- es vital para abordar problemas complejos a nivel local y global. Y porque queremos apoyarte a ti y a otros educadores y personas interesadas en la educación, a construir culturas de aprendizaje lúdico en las aulas y los colegios.

Aunque la idea de que el juego debería tener un papel central en la educación está creciendo¹, la verdad es que la mayoría de los estudiantes no tienen esta oportunidad, especialmente en los colegios que tienen recursos escasos², a excepción de las aulas de educación inicial y los recreos. Crear experiencias poderosas de aprendizaje para tus estudiantes implica acabar con esta distinción. Significa unir la forma natural de aprender a través el juego con la enseñanza de habilidades y mentalidades que los estudiantes necesitan para ser miembros activos de sus comunidades.

Desde 2015, el equipo de Pedagogía del Juego del Proyecto Zero, un centro de investigación de la Escuela de Posgrados en Educación de la Universidad de Harvard, ha colaborado con la Fundación LEGO (una organización dedicada a promover el aprendizaje lúdico como una prioridad para los niños y las niñas en todo el mundo) y colegas en todo el planeta para reimaginar la educación en los colegios. En este libro, presentamos un marco integral para guiar la práctica pedagógica y la toma de decisiones sobre el aprendizaje lúdico en la educación preescolar, primaria y secundaria. En otras palabras, compartimos una pedagogía del juego. También incluimos ejemplos y otros recursos para ayudarte a ti y a tus colegas a crear culturas escolares para desarrollar el aprendizaje lúdico plenamente.

Podrías preguntarte: ¿Por qué una pedagogía del juego? ¿Por qué no una pedagogía de la indagación, la creación, la experimentación o el aprendizaje basado en el descubrimiento? ¿Por qué no una pedagogía de la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico? Estas pedagogías ciertamente serían útiles y, en muchos casos, ya existen. Varios enfoques de enseñanza y aprendizaje como el aprendizaje activo, el aprendizaje basado en la indagación, la pedagogía centrada en el estudiante, la educación basada en los derechos y el aprendizaje basado en proyectos comparten similitudes y elementos con la pedagogía del juego y han inspirado algunas de las ideas presentadas en este libro³. Cada uno de estos enfoques pedagógicos tiene como objetivo fomentar la agencia, la creatividad y la colaboración, junto con las competencias esenciales y el conocimiento disciplinario. Cada uno está diseñado para ayudar a tus estudiantes a ver nuevos puntos de vista e imaginar un mundo más justo. Cada uno rechaza el modelo industrial de la educación y la concepción de transmisión del aprendizaje, donde los estudiantes son vistos como meros receptores, recipientes vacíos, que se deben llenar de conocimientos. Nos basamos en estas pedagogías⁴ y destacamos el juego, una maravillosa parte del patrimonio evolutivo de la humanidad, debido a que fomentan el aprendizaje desde sus características únicas.

También podrías preguntarte: ¿Por qué una pedagogía del juego? ¿Por qué no un currículo del juego? Aunque el currículo es importante y muchos currículos son compatibles con el aprendizaje lúdico, nuestro objetivo va más allá de las lecciones, unidades y contenidos específicos. Busca promover culturas escolares que apoyen el aprendizaje lúdico. Crear esas culturas requiere un enfoque integral y colaborativo de la enseñanza y el aprendizaje: una pedagogía.

Escribimos este libro para docentes y líderes que quieran aprovechar el aprendizaje lúdico para avanzar en los objetivos de aprendizaje de sus aulas y colegios. Escribimos este libro para los candidatos a docentes que quieran explorar el aprendizaje lúdico como un ingrediente esencial para la enseñanza y el aprendizaje. Escribimos este libro para las familias, miembros de la comunidad y los tomadores de decisiones de políticas públicas que quieran aprender más sobre el aprendizaje lúdico y abogar por él.

Escribimos este libro porque sabemos que existen desafíos a la hora de introducir el aprendizaje lúdico en los colegios. Estos retos existen en múltiples niveles del sistema educativo, desde las prácticas pedagógicas hasta las políticas nacionales. Este libro se centra en los desafíos a los que se enfrentan los docentes y líderes escolares para integrar el juego y los objetivos de aprendizaje en las actividades del aula; construir culturas escolares que respalden el aprendizaje lúdico; cambiar las percepciones de las familias y otros actores sobre la conexión entre el juego y el aprendizaje; y navegar por las políticas (por ejemplo, el currículo, los sistemas de evaluación y asignación de recursos) que pueden obstaculizar el aprendizaje lúdico. Escribimos este libro porque creemos que todos los niños y las niñas tienen el derecho de aprender de manera lúdica en los colegios.

Nuestra perspectiva del aprendizaje lúdico

Las ideas presentadas en este libro se basan en la literatura que existe sobre el aprendizaje y el juego, así como en las ideas de educadores e investigadores de todo el mundo. Además, se apoyan en la investigación colaborativa que se llevó a cabo con docentes y líderes escolares en Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia. En Dinamarca, hicimos observaciones de aula, entrevistas y grupos focales con educadores del Colegio Internacional de Billund (ISB), una escuela independiente que tiene el juego como elemento central de su misión educativa. También brindamos apoyo a la comunidad de aprendices adultos del colegio de diversas formas. En Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia, trabajamos con investigadores locales que observaron aulas, grabaron vídeos y entrevistaron a docentes, directivos y estudiantes. En los cuatro países, nos esforzamos por llevar a cabo la investigación de forma colaborativa, en conjunto con nuestros colegas y sus comunidades, y no sobre ellos. A lo largo del libro, abordamos los elementos de nuestro proceso de investigación, y puedes encontrar una explicación detallada de nuestros métodos en el anexo A.

Nuestra perspectiva sobre el aprendizaje lúdico se basa en teorías socio constructivistas del aprendizaje y el desarrollo, en las cuales el pensamiento de orden superior se construye a través de la experiencia y la reflexión sobre esa experiencia que, a menudo, involucra otras personas⁵. Además, adoptamos la idea de que, aunque hay aspectos universales del desarrollo, el aprendizaje también está moldeado por la cultura. Nuestra perspectiva también está influida por nuestros valores y creencias. Creemos que los niños y las niñas de todas las edades y capacidades son creativos y curiosos, impulsados a dar sentido al mundo que los rodea. Creemos que existen múltiples formas de conocer y aprender. Consideramos que las artes son una forma poderosa de desarrollar, expresar y comunicar el pensamiento y los sentimientos. Para nosotros el propósito de la educación es apoyar a los niños en el desarrollo de la comprensión disciplinaria y la capacidad de acción, y en adquirir habilidades, colaborar con otros y aprender sobre temas que los preparen para participar en la sociedad. Al mismo tiempo, creemos que los colegios deben ser lugares donde los niños sean ciudadanos activos en el aquí y ahora⁶. Por último, creemos que una pedagogía del juego sólo es posible cuando los estudiantes y educadores formen parte de una cultura escolar que fomente la confianza y la seguridad. Sin seguridad emocional y confianza, el aprendizaje lúdico no prosperará.

Aunque tenemos diferentes orígenes (puedes conocer más sobre cada uno de nosotros en el anexo B), principalmente residimos en los Estados Unidos. Para ampliar nuestra perspectiva y crear un marco útil para educadores de diversas culturas, recibimos retroalimentación de colegas de todo el mundo. Nuestro libro no representa la palabra final sobre el aprendizaje lúdico, pero te invitamos a interpretar, cuestionar y adaptar nuestras ideas para generar nuevo conocimiento sobre el aprendizaje lúdico en los colegios.

La organización del libro

Este libro está organizado en torno a las respuestas a tres preguntas sobre el por qué, qué y cómo del aprendizaje lúdico:

- ¿Por qué los educadores necesitan una pedagogía del juego?
- ¿Cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico?
- ¿Cómo pueden los educadores promover el aprendizaje lúdico?

En el Capítulo 1, compartimos los seis principios fundamentales de nuestro trabajo para explicar por qué se necesita una pedagogía del juego. Conscientes de que algunas comunidades, miembros de las familias e incluso educadores pueden no entender por qué el juego debería formar parte de las escuelas, en el Capítulo 2 exploramos la relación entre el juego y el aprendizaje, y compartimos investigaciones que pueden respaldar la promoción del aprendizaje lúdico en las aulas.

Un paso esencial para promover el aprendizaje lúdico es tener claro lo que se quiere fortalecer. Es importante resaltar que, aunque el aprendizaje lúdico es universal, también es culturalmente específico. En el Capítulo 3, abordamos la pregunta de cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico. Nuestra respuesta se comparte en lo que llamamos "indicadores transculturales del aprendizaje lúdico". Describimos la investigación a través de la cual se desarrollaron estos indicadores y ampliamos las nociones comunes de lo que implica el aprendizaje lúdico.

Los capítulos 4 y 5 abordan la cuestión de cómo. En el Capítulo 4, discutimos la creación de culturas en el aula que respaldan el aprendizaje lúdico. Para lograr este propósito, describimos cinco prácticas pedagógicas que promueven el aprendizaje lúdico en todos los grados y áreas de conocimiento, e introducimos el proceso de documentación⁷. La documentación hace que el aprendizaje lúdico sea visible para dar forma y profundizar el saber. El Capítulo 5 enfatiza las prácticas a nivel escolar y centradas en adultos que respaldan el aprendizaje lúdico. Compartimos cinco prácticas para los líderes escolares -administradores y docentes- que fomentan una cultura de aprendizaje lúdico.

En el Capítulo 6, ofrecemos reflexiones finales sobre cómo llevar el aprendizaje lúdico a todos los estudiantes. También, identificamos posibles desafíos al promover el aprendizaje lúdico, junto con algunas posibilidades de "¿Qué pasaría si...?" para abordarlos. También consideramos la idea de utilizar múltiples enfoques como un componente central para llevar el aprendizaje lúdico a más aulas y escuelas.

Terminamos el libro con el "Kit de herramientas de PoP" que está compuesto por dieciocho herramientas y recursos para apoyar el aprendizaje lúdico en las aulas y los colegios, y dos guías para apoyar tus exploraciones y las de tus colegas sobre el aprendizaje lúdico. También incluimos unas notas finales con referencias tradicionales, así como algunas reflexiones lúdicas, y dos anexos sobre nuestros métodos de investigación y el equipo de PoP.

A lo largo del libro, encontrarás ocho Escenas de Práctica que abordan el aprendizaje de adultos y estudiantes. Estos ejemplos provienen de escuelas de los cuatro países que colaboraron en esta investigación y muestran el aprendizaje lúdico desde el preescolar hasta la educación secundaria en diversas áreas temáticas⁸. Los contextos de los ejemplos varían en términos de geografía, valores culturales y niveles de recursos en cada colegio. En estas Escenas de práctica, nos enfocamos en lo que podría describirse como experiencias guiadas por el docente por dos motivos. En primer lugar, porque hay una amplia disponibilidad de ejemplos de "juego libre" en el que los niños aprenden. En segundo lugar, porque las experiencias guiadas por el docente son más cercanas a lo que es posible hacer en muchos colegios. Nos referimos a estas Escenas la Práctica a lo largo del libro para ilustrar nuestras respuestas a las preguntas del por qué, el qué y el cómo del aprendizaje lúdico.

Una invitación a jugar

Te invitamos a leer este libro con una mentalidad lúdica y a ver las ideas, los ejemplos y las herramientas como oportunidades para preguntarte: "¿Y si...?". Te invitamos a leer el libro teniendo en mente la posibilidad de utilizar nuestras ideas para experimentar, colaborar y participar en la alegría del aprendizaje. Creemos que lo lúdico ayuda a establecer las condiciones para el aprendizaje significativo y sospechamos que reflexionar sobre tu aprendizaje lúdico te ayudará a crear esas condiciones para tus estudiantes.

Una invitación al juego no significa que no nos tomemos en serio la enseñanza, el aprendizaje y el colegio. Lo hacemos. Mejorar la educación es un tema vital y urgente, y estamos profundamente comprometidos con la educación como un medio para empoderar a los jóvenes para crear y moldear el tipo de mundo en el que quieren vivir (y en el que queremos vivir). Sin embargo, el colegio y el aprendizaje no tienen por qué ser aburridos y desagradables. Aprender puede ser divertido⁹. El juego es una estrategia de aprendizaje¹⁰. Esto es cierto tanto para adultos como para niños.

Hay más de una forma de leer este libro. Siéntete libre de leer el libro de forma secuencial. También, puedes comenzar por las Escenas de Práctica y luego volver a los capítulos, o mirar las herramientas y luego leer acerca de las prácticas y las estrategias relacionadas, depende de ti.

Habrá quien cuestione el valor de hacer el colegio más lúdico. Este libro brinda la información y los recursos necesarios para enfrentarse a esos escépticos. Esperamos que también te brinde el valor para experimentar nuevas prácticas mientras te unes a educadores de todo el mundo que se dedican a esfuerzos similares.



Escena de práctica: Debate sobre la naturaleza de los hechos

Estudiantes de 10 y 11 años
Nova Pioneer Ormonde
Johannesburgo, Sudáfrica



Firdous Ismail Karolia tiene varios objetivos de aprendizaje para sus treinta y un estudiantes. Siguiendo el plan de estudios internacional de Cambridge, los objetivos de contenido de Firdous incluyen enseñar sobre diferentes géneros de la escritura. Como parte de la red de escuelas independientes Nova Pioneer, Firdous busca fomentar la creatividad, el pensamiento crítico, la capacidad de colaboración y la alegría por el aprendizaje en sus estudiantes. También quiere que se diviertan, no porque vea el colegio como una forma de entretenimiento, sino porque sabe que jugar con un propósito apoyará el aprendizaje de sus estudiantes. Estos objetivos de aprendizaje guían las dos partes de la siguiente clase sobre textos informativos.

Un taller de escritura sobre textos informativos

Los objetivos de lectura y escritura de Firdous para sus estudiantes en esta lección son: a) familiarizarse con los textos informativos, para poder comprenderlos de manera segura y eficiente, y b) crear textos informativos que presenten material de manera clara y atractiva. Además, Firdous siempre está atenta a las oportunidades para fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de colaboración de sus estudiantes. La oportunidad surge cuando sus estudiantes se interesan por la naturaleza de los hechos, que son la base de los textos informativos.

Anteriormente, Firdous les proporcionó a sus estudiantes ejemplos de textos informativos, como la construcción de aviones y los hábitos de los osos. Para reiniciar la conversación, en lugar de proporcionar una respuesta oficial, Firdous les pide a sus estudiantes, organizados en grupos pequeños, que construyan su propia definición de textos informativos.



Un pequeño grupo discute su definición de textos informativos

¿Es cierto que el Hombre araña lucha contra el crimen?

Durante una conversación a principio de año, varios estudiantes expresaron reservas acerca de compartir sus ideas, pues les preocupaba que sus compañeros pudieran estar en desacuerdo e incluso ridiculizarlas. En respuesta, Firdous ayudó a los estudiantes a desarrollar normas de conversación, que ahora les recuerda; por ejemplo, es bueno estar en desacuerdo de manera respetuosa. Luego, invita a sus estudiantes a compartir sus definiciones de los textos informativos con todo el grupo.

Da la palabra a un estudiante que, tras compartir su definición, da la palabra a otro, y así sucesivamente. Las definiciones incluyen *“te da más información sobre el tema”*; *“una descripción paso a paso”*; y *“sobre algo o alguien”*.



Abdullah comparte su opinión sobre el Hombre araña y abre el debate sobre este personaje.

Los estudiantes saben que en estos debates se espera que aporten ejemplos para apoyar sus argumentos. Surge un apasionado debate cuando Abdullah apoya su definición con el ejemplo del Hombre araña, el superhéroe de los cómics y las películas. Según Abdullah, es un hecho que el Hombre araña puede lanzar telarañas desde sus muñecas. Luego, argumenta: *“Aunque el Hombre araña no es real, sigue siendo un hecho que lucha contra el crimen”*.

Mbali está en desacuerdo. Sostiene que no es un hecho porque el Hombre araña es ficticio, y la ficción no proporciona "información correcta". Muchas manos se levantan y se desata un acalorado debate. Firdous permite que la conversación se desarrolle durante unos minutos y luego le pregunta al grupo: *“¿Tienen que ser ciertos todos los hechos?”*. Centrados en esta pregunta más amplia, la conversación continúa.

Durante una pausa, los estudiantes buscan en el diccionario la palabra "hecho". Traen las definiciones de vuelta a toda la clase y los lleva a nuevas preguntas para el debate, incluyendo:

- *"Si un hecho es "algo que existe realmente", ¿es el miedo un hecho?"*
- *"Si la definición de hecho es " cosas conocidas como verdaderas", ¿qué pasa con las creencias religiosas que son verdaderas para algunos, pero no para otros?"*

"Hacerlo un poco más complicado"

La clase continúa con la creación de textos informativos sobre una especie ficticia que ellos mismos inventan. El debate sobre el Hombre araña es una maravillosa serendipia. Además de servir de puente para la tarea, Firdous lo utiliza para normalizar el hecho de que el aprendizaje implica momentos de confusión, incertidumbre y asumir riesgos. Les dice a sus estudiantes: "Me encanta lo que está saliendo de esta conversación. Algunos de ustedes parecen un poco confundidos. Algunos de ustedes ahora están inseguros. Estaban seguros y ahora están inseguros. Y voy a complicarlo un poco más". Sus estudiantes protestan en tono jovial.

Firdous explica la tarea: Crear una especie y escribir un texto informativo al respecto. Les pide a sus estudiantes que imaginen:

Ustedes son los científicos; es su descubrimiento. Primero pueden dibujar o escribir los hechos. Está bien que piensen en plantas y animales de la vida real para inspirarse. Está bien que mirar el trabajo de los demás, porque esto les permite compartir ideas y darse retroalimentación. Sin embargo, hagan su propia criatura.



*Tadiswa
observa
el globo
terrestre.*

Jugar con las ideas y encontrar algo con "ese pequeño toque"

Tadiswa tiene una pregunta: *"Profe ¿puedo usar el globo terráqueo? Quiero ver de dónde será mi animal".* Firdous está de acuerdo. Tadiswa busca el globo en la estantería y lo lleva a su mesa.

Allí lo estudia. Lo mira atentamente y lo gira lentamente. Tadiswa explica:

"No quiero que venga de Sudáfrica. Quiero ir a un lugar donde nadie haya estado nunca. O a algún sitio que sea muy raro. Algo nuevo, como probar un helado por primera vez... Quiero encontrar algo que sea realmente emocionante... Que destaque. Será un poco diferente. Tendrá ese pequeño toque."

Después de cinco minutos, Tadiswa empieza a escribir. Abdullah le pide prestado el globo terráqueo para encontrar un hogar para su animal. Tadiswa se lo entrega encantada, compartiendo una buena idea en lugar de

guardársela como propia. Tadiswa decide que su criatura será un animal marino, pero que también pasará tiempo en la tierra.

Conoce al Tic Toc

Al día siguiente continúa la escritura del texto en un taller de cuarenta y cinco minutos. Tadiswa se basa en su trabajo del día anterior. Escribe, recibe comentarios de sus compañeros y escribe un poco más. Al final, le da a su especie el nombre Tic Toc (nota los números del uno al doce dispuestos en sentido horario alrededor del cuerpo de la criatura).



*Tadiswa
piensa y
luego escribe
(Abdullah a la izquierda)*



El Tic Toc

El texto informativo de Tadiswa sobre el Tic Toc describe sus características anatómicas, dieta y hábitat (las aguas alrededor de la isla de Kermadec, en Nueva Zelanda). Abdullah, en su papel de zoólogo, imagina que llama a sus colegas para que le ayuden a estudiar su descubrimiento. Ubica a su criatura "en las profundidades del Océano Pacífico". Tadiswa y Abdullah explican que los lugares aislados son, en parte, para proteger a sus criaturas de la intervención humana. Tadiswa explica con empatía: "Tienes que tener en cuenta las necesidades de tu criatura. No quieres que tu criatura sienta miedo". Fiel a la naturaleza del juego, aquí no "vale todo". Las decisiones que toman los estudiantes sobre sus criaturas tienen rigor intelectual.

Tadiswa siente que está aprendiendo mucho con esta clase: sobre textos informativos, la naturaleza de los hechos, así como sobre hábitats y geografía. Además, cree que la clase ha mejorado sus habilidades de escritura. Ella comparte sus impresiones sobre la clase:

"Fue divertido que pudiéramos hacer esto. Bueno, todo es divertido porque podemos inventar algo diferente. Podemos crear. Es realmente emocionante. Son nuestras criaturas."

Continúa la conversación sobre la naturaleza de los hechos

Durante las semanas siguientes, los estudiantes continúan la conversación sobre la naturaleza de los hechos. Observan cómo los novelistas utilizan los hechos para crear mundos imaginarios y hacerlos creíbles y comprensibles. Niños de familias musulmanas, hindúes, cristianas y de familias que no tienen afiliación religiosa comparten pensamientos sobre la pregunta: "Si un hecho es algo 'conocido como verdadero', ¿qué pasa con las creencias religiosas?". Tadiswa, Abdullah y sus compañeros se preguntan si lo que escribieron sobre sus criaturas de ficción se puede considerar como un hecho. Discuten si los hechos están sujetos a

cambios. Durante el "Día de la exposición" para las familias, discuten su comprensión de los hechos con padres, abuelos y otros, un ejercicio útil en un mundo donde la naturaleza de los hechos a menudo es motivo de controversia.

Capítulo 1: ¿Por qué los educadores necesitan una pedagogía del juego?

En un preescolar de Estados Unidos, una docente y cuatro niñas se encuentran sentadas alrededor de una mesa que tiene un juego de bingo con letras en el centro. Cuando Lilly toma del montón una tarjeta con la letra S y un dibujo de una serpiente, se desarrolla la siguiente conversación:

Lilly: Serpientes, Ugh, odio las serpientes.

Emma: Yo igual. Odio los insectos también.

Ilana: Las arañas empiezan por A. Eso es un insecto.

Lilly: Ugh ¡Las arañas me hacen gritar!

Docente: Sigamos jugando amigas.

Emma: [Coge una tarjeta del montón] Yo tengo una C de caballo. ¡Quiero un caballo de navidad!

Abby: ¡Obvio! Todas lo sabemos.

Emma: Los caballos son mi animal favorito.

Docente: Niñas, por favor. Más juego, menos charla.

Esta docente principiante se encuentra en una situación confusa. Quiere ayudar a los estudiantes a aprender jugando, motivo por el cual elige un juego en lugar de una guía de trabajo. Pero, al mismo tiempo, tiene objetivos de alfabetización específicos y requeridos por el gobierno, los cuales debe cumplir. Incierta sobre cómo proceder, y sin el apoyo de sus colegas, lucha por encontrar un equilibrio entre alcanzar sus objetivos y permitir que las niñas lideren su propio aprendizaje (una parte esencial del aprendizaje lúdico).

Esta situación contrasta con el aula de Firdous que se presenta en el debate sobre la naturaleza de los hechos. Firdous sabe que el juego favorece el aprendizaje y utiliza el aprendizaje lúdico para cumplir sus objetivos de enseñanza. Creyendo que una mentalidad lúdica es un ingrediente esencial en el aprendizaje lúdico, ella anima a sus estudiantes a correr riesgos y usar su imaginación. Sumado a esto, los guía hábilmente para que lideren su propio aprendizaje hacia los objetivos y contenido de quinto grado. Firdous forma parte de una cultura escolar más amplia que apoya el aprendizaje lúdico tanto para adultos como para niños y cuenta con una pedagogía del juego para guiar sus decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Este capítulo comienza con la definición de cinco términos clave: juego, lúdica, aprendizaje, aprendizaje lúdico y cultura. Luego nos enfocamos en nuestra primera pregunta de por qué los educadores necesitan una pedagogía del juego y los seis principios fundamentales que constituyen nuestra respuesta:

- El juego favorece el aprendizaje.
- El aprendizaje lúdico en los colegios implica jugar con un propósito.
- Las paradojas entre el juego y el colegio añaden complejidad a la enseñanza y el aprendizaje.
- El aprendizaje lúdico es universal, pero está permeado por la cultura.
- Las mentalidades lúdicas son centrales para el aprendizaje lúdico.
- Las culturas escolares posibilitan que el aprendizaje lúdico prospere.

Definiciones clave

Juego, lúdica, aprendizaje, aprendizaje lúdico y cultura- Todos son términos complejos que pueden interpretarse de diversas maneras. Dado que son fundamentales para conceptualizar una pedagogía del juego, aquí proponemos algunas definiciones de trabajo.

Juego

Existen muchos tipos de juego: el juego dramático, el juego en línea, el juego entre las personas y sus mascotas, el juego brusco de los mamíferos jóvenes, y más. Las personas de todos los rincones del planeta juegan. Debido a esta diversidad, el juego no cuenta una definición precisa. De hecho, los expertos en juego han debatido durante mucho tiempo su significado¹¹. Al mismo tiempo, existe consenso sobre lo que implica el juego¹². En términos generales, vemos el juego en los seres humanos como elegido y dirigido por los jugadores (y por lo tanto significativo para ellos); involucra la imaginación (donde los jugadores imaginan nuevas posibilidades y se preguntan "¿Qué pasaría si...?"); implica participación activa (los jugadores pueden "sumergirse" en el juego); a menudo es social, y generalmente placentero (no significa fácil, pero el desafío puede crear disfrute). Aunque las personas buscan la novedad en el juego, este a menudo tiene un carácter repetitivo o iterativo, en el que los jugadores prueban ideas y actividades una y otra vez hasta que se sienten satisfechos con los resultados. Frecuentemente, el juego se entiende como una actividad (por ejemplo, jugar a las damas chinas, jugar a las casitas), pero también implica una mentalidad, lo que nos lleva a la palabra lúdica¹³.

Lúdica

El término lúdica hace referencia a una mentalidad en la que uno se inclina a ver las situaciones y actividades como oportunidades para liderar, explorar y disfrutar. Una mentalidad lúdica es el ingrediente activo que convierte las actividades y las otras experiencias en juego¹⁴. Sin embargo, lo que es lúdico para uno, no necesariamente lo es para todos. Por ejemplo, participar en un partido de fútbol puede ser la máxima expresión de juego para algunos, pero aterradora para otros. Sentarse frente a un piano puede ser juguetero para algunos, pero una tarea tediosa para otros. La diferencia radica en cómo se experimenta la actividad para que sea lúdica.

Aprendizaje

Creemos que el aprendizaje implica los procesos y los resultados de la resolución de problemas o la creación de obras que se consideran significativos en una cultura¹⁵. El aprendizaje no es sólo la transmisión de un conjunto definido de conocimientos. Más bien, es una consecuencia del pensamiento. Para que ocurra el aprendizaje, los estudiantes necesitan reflexionar sobre y con el contenido de lo que aprenden¹⁶. El aprendizaje es un esfuerzo fundamentalmente social¹⁷, un proceso complejo que necesita oportunidades continuas de apoyo, desafío y retroalimentación del exterior. El aprendizaje no es sólo cognitivo, sino que también implica emociones. Según la investigación de la neurocientífica Mary Helen Immordino-Yang, "es neurobiológicamente imposible pensar profundamente en cosas que no te importan"¹⁸. Ya que un obstáculo común para promover

el aprendizaje lúdico es el comentario 'Veo que están jugando, pero ¿qué están aprendiendo?', discutimos más sobre el aprendizaje en las Notas Finales¹⁹.

Aprendizaje lúdico

El aprendizaje lúdico en los colegios, el tema de este libro, ocurre cuando los objetivos de aprendizaje de las personas adultas se alinean con los intereses y curiosidades de sus estudiantes. En estas oportunidades, los estudiantes lideran su propio aprendizaje, exploran lo desconocido y encuentran la alegría de aprender (aunque los términos específicos para describir estos sentimientos y comportamientos varían en función del contexto cultural). En otras palabras, el aprendizaje lúdico en los colegios se produce cuando las actividades que los estudiantes desean realizar están alineadas con las expectativas de sus docentes en términos de objetivos de aprendizaje. Puesto que los estudiantes se interesan, el resultado comúnmente es un aprendizaje valioso. Al combinar la cognición y las emociones, así como las dimensiones física y social, el aprendizaje lúdico es una poderosa estrategia para apoyar la enseñanza en los colegios²⁰.

Sin embargo, esto no significa que todo está permitido en el juego y, por extensión, en el aprendizaje lúdico. En el juego, hay reglas literales y metafóricas. En el fútbol, no se puede coger el balón y correr con él a menos que quieras ser expulsado del partido. En el juego dramático o imaginativo, si asumes el rol de una mamá, no puedes empezar a maullar como un gato, a menos que quieras que tus amigos te digan que pareces o cambies de rol. Al escribir un ensayo creativo, no puedes abandonar las reglas de ortografía y gramática a menos que la falta de claridad sea el objetivo de tu texto. El juego establece límites en los que se puede experimentar²¹. El aprendizaje lúdico no indica caos, pero supone que las personas adultas y los estudiantes decidan juntos la dirección del aprendizaje.

Cultura

Los seres humanos son criaturas sociales. Las personas se organizan en grupos: familias, sindicatos, empresas, instituciones religiosas, comunidades en línea, aulas y colegios. Definimos la cultura como los valores, las prácticas, las normas y las comprensiones compartidas por un grupo. Estas prácticas y comprensiones se basan en lo que es importante para un grupo y guían a sus miembros sobre cómo actuar y relacionarse entre sí. Estos grupos pueden ser grandes, de operación a nivel nacional (por ejemplo, la cultura italiana) o pequeños, del tamaño de un colegio o de un aula. A lo largo del libro, discutimos cómo la cultura, ya sea la cultura de un país, una escuela o un aula, afecta el aprendizaje lúdico, y cómo puedes moldear la cultura de tu aula y colegio para promover el aprendizaje lúdico.

Nuestras definiciones sólo pueden llegar hasta cierto punto para explicar el significado de estos términos. Esperamos que los ejemplos y explicaciones en el resto del libro aporten mayor claridad. Con estas definiciones en mente, ahora nos enfocamos en los seis principios del aprendizaje lúdico que abordan por qué se necesita una pedagogía para apoyar el aprendizaje lúdico en los colegios.

Seis principios del aprendizaje lúdico

Basados en la literatura sobre el aprendizaje y el juego, las ideas de educadores e investigadores de todo el mundo, y las conversaciones con docentes y directivos de colegios en Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia, junto con horas de debate entre el equipo de PoP, desarrollamos los siguientes seis principios. Estos principios son teóricos en lugar de empíricos, y representan nuestra respuesta a por qué se necesita una pedagogía del juego.

Primer principio: El juego favorece el aprendizaje

Cuando las personas juegan, están comprometidas, relajadas y desafiadas, estados mentales muy propicios para el aprendizaje. A través del juego, las personas adultas y sus estudiantes prueban ideas, ponen a prueba teorías, experimentan con sistemas de símbolos, comprenden mejor las relaciones sociales, toman riesgos y re-imaginan el mundo. A medida que lideran su juego, los jugadores desarrollan su agencia. Al explorar lo desconocido, cultivan su imaginación y aprenden a afrontar la incertidumbre. Al jugar con alegría junto a otros, desarrollan empatía. Aunque no todo el aprendizaje tiene que ser lúdico, ni cada momento de juego implica un aprendizaje significativo, un análisis detallado del juego y lo lúdico revela numerosas características emocionales, sociales y cognitivas que apoyan poderosamente el aprendizaje. Estas características contribuyen a que el aprendizaje se sienta divertido y agradable, y a que se desarrolle de forma atractiva y exploratoria²². La idea de que el juego favorece el aprendizaje puede sorprender a algunos. A veces se considera que el juego es trivial y carente de propósito, mientras que el aprendizaje se asocia con la seriedad y dedicación. Sin embargo, existe una evidencia sólida y creciente sobre la importancia del juego en el aprendizaje²³. En el próximo capítulo, analizaremos en detalle la teoría y la investigación sobre la relación entre el juego y el aprendizaje, y cómo el juego favorece el aprendizaje.

Segundo principio: el aprendizaje lúdico en los colegios requiere jugar con un propósito

Los colegios son lugares donde los jóvenes aprenden a convertirse en miembros contribuyentes de sus comunidades. Como leíste en el debate sobre la naturaleza de los hechos, Firdous identifica objetivos claros de aprendizaje para sus estudiantes, desde comprender y crear textos informativos hasta pensar de manera crítica y creativa. La buena noticia es que sus estudiantes no se oponen a estos objetivos de aprendizaje. Como leerás en todas las Escenas de práctica, los estudiantes quieren aprender. Nunca hemos conocido a un niño de 6 años que no quisiera aprender a leer, lo que le permitiría entrar en un mundo de las palabras y los libros. Nunca nos hemos encontrado con un adolescente 16 años que no sintiera curiosidad por algo, ya fueran carros, computadores, productos de belleza, dibujos animados o cálculo. Cuando los estudiantes comprenden el propósito de las tareas escolares y ven que estas tareas son significativas, están mucho más dispuestos a comprometerse en el arduo trabajo del aprendizaje.

Esto no disminuye el desafío que enfrentan los educadores al apoyar el aprendizaje lúdico. Este implica salirse de la rutina convencional entre las actividades en el aula y los objetivos de aprendizaje. El aprendizaje profundo y significativo no siempre se desarrolla de forma lineal. Las aulas deben ser lugares de sorpresa tanto para estudiantes como para sus docentes. Debe haber espacio para responder a las preguntas que surjan, explorar ocasionalmente callejones sin salida y aprender de más de una forma. El aprendizaje lúdico sitúa los objetivos curriculares, los contenidos y las experiencias con el propósito mayor de ayudar a los estudiantes a comprender, explorar y dar forma a su mundo.

Jugar con un propósito no significa que el "juego libre" liderado por los estudiantes no tenga cabida en los colegios. Este tipo de juego ofrece oportunidades para descubrir los intereses y las fortalezas de los niños²⁴, ayuda a los estudiantes a establecer relaciones y proporciona los descansos necesarios de las actividades guiadas por el docente²⁵.

Tercer principio: Las paradojas entre el juego y el colegio añaden complejidad a la enseñanza y el aprendizaje

El físico Niels Bohr sabiamente señaló: "Qué maravilloso que nos hayamos encontrado con una paradoja. Ahora tenemos alguna esperanza de avanzar". Por "paradoja", Bohr se refería a dos ideas lógicas y sensatas que, cuando se combinan, parecen contradictorias o incluso absurdas. Las paradojas no pueden resolverse ni eliminarse, pero sí se pueden navegar.

Al intentar fomentar el aprendizaje lúdico, surgirán varias paradojas entre la naturaleza del juego y la naturaleza de los colegios²⁶:

- El juego es atemporal; los jugadores se sumergen en él. En cambio, los colegios tienen horarios establecidos.
- El juego puede ser caótico, desordenado y ruidoso. Los colegios aspiran a ser lugares de orden.
- El juego implica tomar riesgos. Los colegios buscan mantener seguros a los estudiantes.
- En el juego, los niños están a cargo. En los colegios la planeación la establecen las personas adultas.

Ambas partes de estas afirmaciones son verdaderas. Los estudiantes deben sumergirse en el aprendizaje y seguir horarios predecibles que brinden seguridad a muchos y sean esenciales para algunos. Las exploraciones de los niños deben ser un poco ruidosas y desordenadas, y a veces los estudiantes necesitan tranquilidad para concentrarse. Los estudiantes deben explorar y experimentar sin resultar lastimados. Los estudiantes necesitan desarrollar autonomía y aprender conceptos matemáticos, científicos y artísticos importantes. Reconocer estas paradojas es el primer paso para abordarlas. En este sentido, pasarán de ser opciones excluyentes a situaciones que se complementan. Sí, es posible permitir (e incentivar) a tus estudiantes a tomar riesgos y mantenerlos seguros. Es posible que los niños estén a cargo, lideren su propio aprendizaje y alcancen los objetivos propuestos por el docente.

A medida que navegas por las paradojas entre el juego y la escuela, puede ser útil pensar las experiencias del aula entre un continuo de prácticas en el que varía el nivel de involucramiento de las personas adultas. En un extremo del continuo está el juego libre, que implica poca o ninguna participación de los adultos. En el otro extremo se encuentran las actividades dirigidas por adultos, con poco espacio para la elección del estudiante. En el medio se encuentra el juego guiado, donde los estudiantes pueden explorar y dirigir su propio aprendizaje mientras los docentes brindan apoyo y dirección en función de los objetivos de aprendizaje propuestos²⁷. Determinar el grado adecuado de participación de los adultos en las experiencias de aprendizaje, brindando orientación y opciones a los estudiantes, es parte del arte de apoyar el aprendizaje lúdico en los colegios. En el Capítulo 5, sugerimos una forma de organizar grupos de estudio para ayudarte a ti y a tus colegas a experimentar con su práctica y a navegar por las paradojas entre el juego y la escuela.

Cuarto principio: El aprendizaje lúdico es universal, pero está moldeado por la cultura

Las personas de todo el mundo juegan y pueden aprender a través del juego. Juegan en las ciudades y en el campo. Incluso en circunstancias adversas y difíciles, las personas juegan²⁸. El juego es universal. Al mismo tiempo, con quiénes juegan las personas, cómo juegan, dónde y cuándo juegan, y a qué edad deben dejar de jugar (¡si es que alguna vez lo hacen!) está determinado por la cultura. El volumen de investigación *International Perspectives on Children's Play* (Perspectivas Internacionales sobre el Juego de los Niños) cataloga algunas de las diversas expresiones y significados del juego en todo el mundo e ilustra cómo la cultura moldea el juego²⁹.

Lo que es cierto para el juego también lo es para el aprendizaje lúdico: es universal (todos los seres humanos pueden aprender jugando), y cómo (e incluso sí) el aprendizaje lúdico aparece en las aulas y colegios está moldeado por la cultura. Por ejemplo, nuestro trabajo ilustra que en los cuatro continentes donde realizamos investigaciones, en diferentes áreas temáticas y en todas las edades, el aprendizaje lúdico tiene lugar. Este aprendizaje lúdico presenta similitudes y variaciones según el contexto en el que se desarrolla. Está determinado por los objetivos, las creencias y las experiencias de los docentes, los directivos, los estudiantes y las familias de las comunidades escolares. Esta conclusión se alinea con otras investigaciones. Estudios recientes de Bangladesh, Colombia, Uganda³⁰, Alemania y Hong Kong³¹ confirman que el aprendizaje lúdico ocurre en todo el mundo y tiene características culturales únicas.

Lo que esto significa para ti y tus colegas queda reflejado en una historia del Colegio de Billund (ISB). Cuando comenzamos nuestra investigación en ISB, encontramos una amplia variedad de perspectivas sobre el significado del aprendizaje lúdico. Algunos de los educadores creían que el aprendizaje lúdico significaba "juego libre". Otros pensaban que implicaba juegos y actividades de entretenimiento, mientras que otros creían que se trataba de jugar con ideas. Sin una comprensión común de lo que intentaban promover, los esfuerzos de los docentes a veces eran contradictorios. Trabajamos con los docentes para crear una definición de aprendizaje lúdico para todo el colegio. Para poder planificar, implementar y evaluar, tú también necesitas decidir qué significa el aprendizaje lúdico en tu contexto.

En el Capítulo 3 compartimos nuestra respuesta a cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico a partir de nuestra investigación en Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia. En el Capítulo 5 y en la Guía de investigación de indicadores de aprendizaje lúdico de la caja de herramientas, discutimos cómo puedes crear una comprensión compartida y culturalmente relevante de cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico en tu colegio, basándote en nuestra investigación e incluso realizando tu propia investigación al respecto.

Quinto principio: Las mentalidades lúdicas son fundamentales para el aprendizaje lúdico

Las mentalidades, que son las actitudes y creencias que moldean la forma en que las personas enfrentan las situaciones, no están determinadas por la personalidad. Más bien, pueden activarse en diferentes contextos y cultivarse con el tiempo. En un apartado anterior de este capítulo, definimos lo lúdico como una actitud que implica encontrar oportunidades para liderar, explorar y disfrutar en diferentes contextos. Activar y cultivar mentalidades lúdicas en las que docentes y estudiantes vean el colegio como un lugar para liderar el aprendizaje, explorar lo desconocido y encontrar la alegría en el aprendizaje es fundamental para el aprendizaje lúdico.

En el debate sobre la naturaleza de los hechos, Tadiswa adopta una mentalidad lúdica para aprender sobre textos informativos. Recordemos sus comentarios cuando intenta crear un animal que sea algo nuevo... que destaque, que sea diferente, que tenga "ese toque", ella agrega "Todo eso es divertido y realmente emocionante. Los animales creados nuestros" ¿Y si hubiera sido al contrario? ¿Qué pasaría si Tadiswa hubiera abordado el desafío de crear y describir un animal como "demasiado difícil", "aburrido" o simplemente una tarea que completar? Es poco probable que los resultados hubieran sido tan creativos, o que Tadiswa hubiera descrito la experiencia con tanta alegría. Firdous también aporta una mentalidad lúdica a la hora de planificar y dirigir la clase sobre textos informativos. Busca formas atractivas de que sus estudiantes exploren los textos informativos, probando una actividad nueva y explorando lo desconocido. Cuando surge el debate sobre el Hombre araña, sigue los intereses de sus estudiantes.

Las mentalidades lúdicas de Tadiswa y Firdous no son casualidad. Las mentalidades lúdicas se activan (o se debilitan) según cómo estén estructuradas las experiencias de aprendizaje. En un experimento en el que se utilizaron seis bloques LEGO, se pidió a los participantes que hicieran patos. A alguno de ellos se les planteó como una tarea y a otros como juego. Cuando la experiencia se enmarcó como trabajo, los participantes trataron de hacer el pato "correcto" y encontraron la situación estresante. Sin embargo, cuando se enmarcó como juego, los participantes disfrutaron, hicieron una mayor variedad de patos y mostraron interés en seguir haciéndolos incluso después de que el experimentador dijera que podían parar³². Una mentalidad lúdica se activó.

Las mentalidades pueden cultivarse con el tiempo³³. Recordemos que, al principio del curso, algunos estudiantes de la clase de Firdous dudaban en participar en los debates de la clase. Sin embargo, esa incertidumbre se había olvidado cuando los estudiantes debatían si un hecho tenía que ser cierto. Con el tiempo, la cultura del aula y del colegio pueden fomentar la mentalidad lúdica en sus estudiantes y docentes. La importancia de la cultura escolar para promover el aprendizaje lúdico y, en particular la necesidad de un sentimiento de confianza y seguridad se trata en nuestro sexto principio.

Sexto principio: Las culturas escolares de apoyo permiten que el aprendizaje lúdico prospere

Es posible que hayas tenido esta experiencia al visitar dos colegios en la misma ciudad. Aunque estén cerca uno del otro y respondan a las mismas regulaciones gubernamentales, los dos colegios tienen "sensaciones" muy diferentes. En un colegio, eres recibido por el recepcionista con una sonrisa y tal vez te ofrezcan agua. Las aulas están llenas de actividad con propósito. Los niños y maestros están sonriendo. Cuando no están en los pasillos o en las aulas (lo cual es frecuente), los directivos se sientan en mesas redondas y participan de conversaciones animadas con el personal, los familiares y sus estudiantes. En el segundo colegio, el recepcionista parece agotado y, después de pedirte que esperes en un banco incómodo, te olvida (o tal vez simplemente te ignora). En las aulas se percibe tensión, pues los docentes se dirigen de manera autoritaria hacia los estudiantes. Los directivos pasan la mayor parte del tiempo en oficinas detrás de escritorios grandes, convocando al personal para dar instrucciones. Los sentimientos en los dos centros son manifestaciones de lo que hemos definido anteriormente como cultura: los valores, prácticas, normas y entendimientos compartidos que guían las interacciones en un grupo.

Las culturas escolares de apoyo son esenciales para que el aprendizaje lúdico prospere. Tanto para los adultos como para los niños, estas culturas brindan la sensación de confianza y seguridad necesaria para activar la mentalidad lúdica. Para las personas adultas, una cultura escolar de apoyo fomenta la toma de riesgos y el crecimiento profesional, con colegas que colaboran y desafían mutuamente para experimentar y explorar. Lo mismo ocurre con los estudiantes. Como explica Jodi Krous, la docente de la última Escena de práctica, "es fundamental que los niños confíen en el colegio" para que puedan probar, experimentar y jugar. Esto cobra especial relevancia en el caso de los niños que no han experimentado el colegio como un entorno propicio para el juego. Para que el aprendizaje lúdico prospere, estos estudiantes necesitan sentir que sus ideas e identidades son valoradas y que pueden ser auténticos, ser ellos mismos. Una cultura escolar que valora el aprendizaje lúdico también proporciona a sus estudiantes una experiencia coherente a medida que avanzan de curso. Con el tiempo, los estudiantes aprenden cómo el juego puede apoyar su aprendizaje.

En las Escenas de práctica, los administradores y docentes proporcionan un espacio seguro para que los niños sean vulnerables, asuman riesgos y compartan sus sentimientos y pensamientos. Los educadores de estos colegios reconocen la importancia de la cultura, saben que cambiarla lleva tiempo y comprenden que una vez que se ha instaurado una cultura saludable, hay que cuidarla. Existe una amplia literatura sobre la creación de

culturas escolares sólidas de aprendizaje para adultos y niños³⁴. El Capítulo 5 describe cómo los líderes escolares -directivos, jefes de departamento y líderes docentes- pueden cambiar y luego mantener culturas escolares que creen las condiciones propicias para el aprendizaje lúdico.

Estos seis principios explican por qué los educadores necesitan un enfoque integral y colaborativo del aprendizaje lúdico. El juego apoya el aprendizaje, por lo que debe tener un papel en los colegios. Dado que esta idea es fundamental para nuestro enfoque de la educación, en el próximo capítulo examinaremos más detenidamente la relación que existe entre el juego y el aprendizaje. Sin embargo, la implicación de que el juego favorece el aprendizaje va más allá de decir a los niños que vayan a jugar. Va más allá de una llamada a la gamificación, es decir, a incorporar propiedades de los juegos con reglas (*games*) a las actividades escolares³⁵, y va más allá de que un docente individual adopte algunas de las prácticas de la Pedagogía del Juego (PoP).

Para que el aprendizaje lúdico sea exitoso, los estudiantes y los docentes necesitan una mentalidad lúdica. La cultura escolar y de aula favorece la mentalidad lúdica. Una cultura así es evidente en nuestra segunda Escena de práctica ***Facilitar un horario creado por estudiantes***. Se puede leer como un estudio de caso de por qué se necesita una pedagogía del juego.

Escena de práctica: Facilitar un horario creado por estudiantes



Grupo de estudio de docentes de secundaria

Docentes de estudiantes de 11 a 15 años

Colegio Internacional de Billund (ISB)

Billund, Dinamarca

¿Qué tal si...?

El docente y coordinador de ciencias Ole Jørgensen no puede dormir. Su mente está ocupada con pensamientos del tipo "¿Qué tal si...?" ¿Y si los docentes de secundaria abandonaran el horario tradicional por un tiempo? ¿Qué tal si los estudiantes tuvieran la libertad de planificar su propio aprendizaje? Después de todo, la elección del estudiante es un indicador central del aprendizaje lúdico en el ISB donde enseña. Ole comenta su idea con su grupo de estudio compuesto por siete docentes de secundaria que se reúnen periódicamente para debatir ideas y prácticas relacionadas con el aprendizaje lúdico. Todos responden con entusiasmo.

Embarcándose en un ambicioso experimento, los docentes deciden eliminar el horario durante dos semanas y dar a los estudiantes la libertad de diseñar sus propios horarios. Los docentes redactan las instrucciones para las tareas, incluidos los plazos estimados, y se ponen a disposición de los estudiantes para brindarles apoyo.



"Sinceramente, es una apuesta"

Lene Christensen, co-facilitadora del grupo de estudio de Ole, está especialmente interesada en el experimento. Las dos forman equipo. El primer paso que dan es preguntar a los estudiantes su opinión sobre la idea.

Las preguntas dirigidas a los estudiantes de M8 (13 años) reciben una variedad de respuestas:

¿Cómo te sientes acerca de diseñar tu propio horario?

¡Me siento genial! No más clases inútiles. Siento que hay un poco más de libertad en la vida. Creo que es una gran idea (Willy).

[Estoy] nervioso, preocupado, inseguro y poco preparado. Podría ser interesante (Emil).

¿Qué efectos positivos ves al diseñar tu propio horario?

Podemos reducir nuestro estrés y hacer que nuestro horario se ajuste a lo que queremos (Marc).

¿Qué efectos negativos o dificultades ves?

Podría distraerme o, si soy el único que hace esa clase, podría sentirme un poco solo. Algunas personas podrían pensar que pueden relajarse o jugar, y entonces no trabajarían tan bien (Angie).

Los sentimientos de los estudiantes son mejor resumidos por la ocurrencia de Amit:

Sinceramente, es una apuesta.

Planificar el aprendizaje lúdico

Las respuestas de los estudiantes revelan un conocimiento significativo sobre sus hábitos de estudio. Mencionan el deseo de aprender con amigos y la importancia de reservar momentos para reunirse con los docentes. También identifican posibles retos: el estrés, la soledad, la distracción y la procrastinación.

En respuesta a estas preocupaciones, los docentes asignan un tiempo de planificación colectiva a los estudiantes para coordinar los horarios y crear una estructura para las reflexiones diarias. De este modo, pueden hacer un seguimiento regular al progreso de los estudiantes. Los docentes deciden dar a los estudiantes más jóvenes más tiempo para planificar sus horarios y menos tareas de lo habitual. También, mezclan distintos grados en los grupos de reflexión para que los estudiantes mayores puedan apoyar a los más jóvenes.



Los estudiantes planifican el programa de su primera semana SCS (por sus siglas en inglés "student-composed schedule")

Para solicitar la opinión de los padres y abordar posibles preocupaciones, Ole facilita una sesión informativa después de las clases. Algunos padres expresan su preocupación de que los estudiantes abusen de su libertad y "desperdicien la semana". Sin embargo, después de una muestra de las respuestas de los estudiantes, los padres observan que éstos parecen entusiasmados y ansiosos de afrontar el reto.

Un padre comenta:

"Quizás esté un poco fuera de su zona de confort, pero eso es bueno de vez en cuando"

Setenta y seis estudiantes, trece docentes, diez grupos de reflexión, once asignaturas, dos semanas y noventa y cinco franjas horarias.

Muchas conversaciones y preparativos dan lugar a un plan para un horario creado por los propios estudiantes (SCS). Unos días antes de que inicie el experimento, a los estudiantes les dan noventa minutos para diseñar sus horarios. La mayoría de los estudiantes planifican su horario en colaboración con sus amigos, y reparten noventa y cinco franjas horarias de quince minutos entre cuatro asignaturas. Algunos estudiantes quieren trabajar duro durante mucho tiempo y ahorrarse los descansos. Otros quieren dividir las materias de manera equitativa. Cada estudiante elige también un "proyecto personal": un interés o una habilidad que desarrollar si termina sus tareas antes de tiempo.

Los docentes registran las materias y objetivos de aprendizaje, junto con estimaciones de tiempo online para que las tareas puedan realizarse con mínima o ninguna instrucción directa. También están disponibles para consultas.

Los estudiantes lideran su propio aprendizaje

Los docentes y estudiantes de secundaria se embarcan en su experimento. La primera semana empieza con dificultades para varios estudiantes. Se hacen preguntas como: "¿Qué debería estar haciendo ahora? ¿Cuándo debo tomar mi descanso?", preguntas que suelen ser respondidas por los docentes.

Para otros estudiantes, la semana empieza más fluida. Anna, de 13 años, explica:

"El primer día fue bastante bien. Seguí mi plan. Me sorprendió que se lo tomaba en serio la gente. No vi a los docentes, sólo a Ole, de ciencias. Estuve a punto de ver a Merete [docente de matemáticas], pero lo resolví con mis amigos"

Amit dice:

"Por la mañana, cuando llegué al colegio, no se sentía como tal. Antes, todo era muy tranquilo. Ahora no hay silencio. Hay mucha más gente. Hay más actividad... y es mejor no tener silencio porque te da la sensación de estar haciendo algo"

La segunda semana es más estresante para algunos, en parte debido al número de evaluaciones sumativas. Aun así, los estudiantes asumen la responsabilidad de las evaluaciones y persisten en descifrar las instrucciones de las tareas sin recurrir al docente. Los estudiantes parecen disfrutar enseñándose entre ellos más de lo que los docentes habían anticipado.

En el aula de ciencias, estudiantes de 11 y 14 años trabajan mano a mano. En danés e inglés, los estudiantes se ayudan mutuamente sin importar el grado. Lene (que enseña danés) dice que no había previsto que los estudiantes con lenguas maternas diferentes se ayudaran mutuamente. Esto brinda a sus estudiantes, que a menudo tienen dificultades con la educación tradicional, la oportunidad de ayudar a sus compañeros.

Los estudiantes descubren muchas cosas sobre su capacidad de gestión del tiempo. Como dice Amit:

"Me distraigo con mucha facilidad, pero esto llevó las distracciones a un nuevo nivel... un mínimo personal... Me sentí perdido. ¿Qué hice? ¿Cómo pude pasar tanto tiempo sin hacer nada? ¡No estoy acostumbrado a tanta libertad!"

Los estudiantes también descubren las ventajas e inconvenientes de aprender en grupo. Un estudiante opta por sentarse solo y dice

"Ayer no hice nada porque me distraje todo el tiempo, así que hoy estoy solo"

Los estudiantes también aprecian la libertad de elegir dónde trabajar. Anna reflexiona,

"Creo que el hecho de poder sentarme donde quiera me hace sentir más tranquila, ... [me ayuda a] concentrarme más de lo que lo haría sentada en un aula"

En una clase, tres estudiantes de 14 años empiezan a construir un espacio de oficina con unas mesas. A lo largo de la mañana, la estructura se convierte en la "Bastilla" y finalmente en "Versalles" (acaban de terminar una unidad de historia sobre la Revolución Francesa). Los estudiantes se desafían a sí mismos para agregar algo nuevo al palacio cada día.



Una de las aulas tranquilas



Versalles

“Versalles” provoca una variedad de reacciones. Algunos estudiantes consideran que el palacio les excluye del aula, ya que utiliza la mayoría de las sillas. Otros piensan que es creativo y no les importa la falta de asientos. Tue, el director de Secundaria y Coordinador del Bachillerato Internacional, se pregunta si se debería ofrecer a los estudiantes más materiales para crear sus propios espacios de estudio.

Pedirles a los estudiantes que planifiquen y revisen sus días cada mañana y tarde no resulta tan productivo como los docentes habían esperado. Ellos se dan cuenta que la reflexión no debe considerarse separada del aprendizaje de contenidos, sino una parte fundamental del proceso de aprendizaje.

A lo largo de la semana, Tue observa otro tipo de reflexión durante los momentos de transición, cuando los estudiantes conversan sobre lo que acaba de ocurrir en las clases, comparten nuevos conocimientos y descubrimientos. Tue denomina a este tipo de reflexión “aprendizaje de los pasillos”.

Un beneficio inesperado del SCS para los docentes es que experimentan una oportunidad, poco usual, de trabajar individualmente con los estudiantes durante más tiempo del que permite el horario típico. Los docentes tienen la oportunidad de dedicar más tiempo para conocer a los estudiantes, especialmente a aquellos que enfrentan dificultades en sus materias, así como comprender sus estrategias de aprendizaje individuales. Las interacciones con los estudiantes son más relajadas porque hay menos estudiantes esperando su atención. Los docentes son más conscientes de las fortalezas y debilidades de cada estudiante y, por ese motivo, las relaciones y la información cuando regresan al horario regular son invaluable. La docente de matemáticas, Merete, considera que es especialmente enriquecedor dialogar con los estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje.

Reflexiones de los estudiantes "Reina de su propio reino"

El experimento SCS desafía a los estudiantes a descubrir su propia identidad como aprendices fuera del rol típico de “estudiante”.

Como dice Amit:

“Dejé de ver el colegio como colegio. [SCS] es muy diferente del colegio... [Es] muy divertido”

Ella, una estudiante del ISB, está aún más entusiasmada:

“Eras la reina de tu propio reino... lo cual era realmente genial porque estabas a cargo de ti misma y aprendías y disfrutabas mucho””.

Su compañera Paula añade,

Era como una universidad. Me sentía como si tuviera una edad mayor y... ¡éramos muy inteligentes!

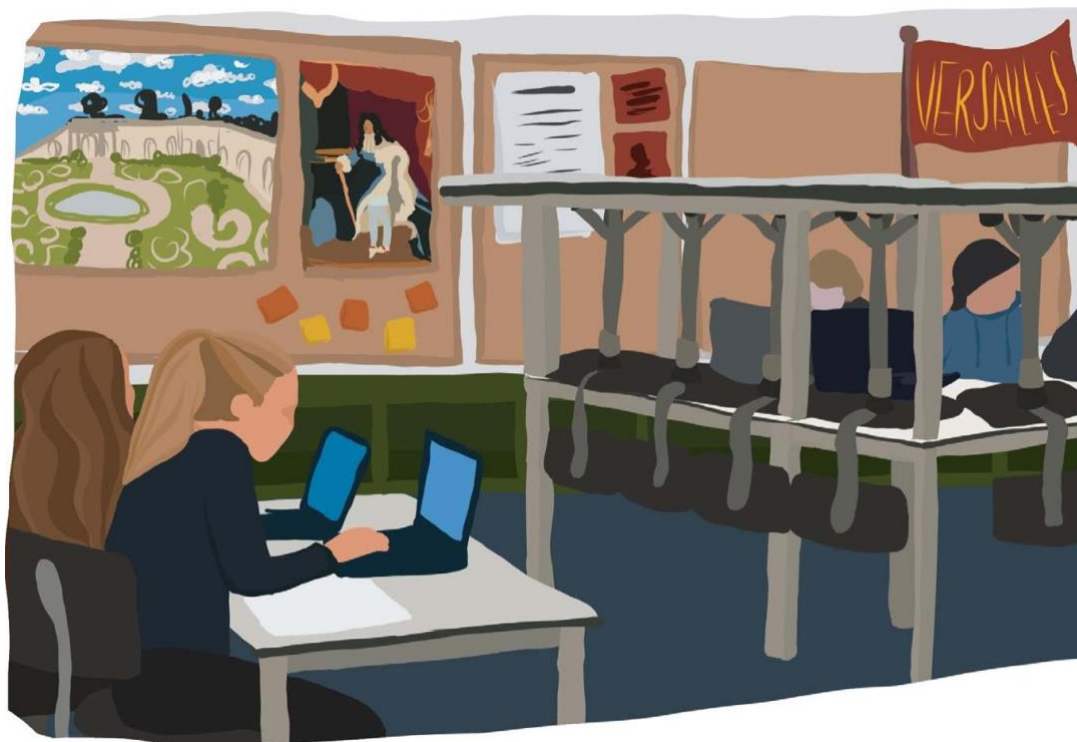
En cierto sentido, las semanas de SCS involucran a los estudiantes en representaciones de roles de estudiantes universitarios o adultos. Aunque las reacciones varían, muchos estudiantes adoptan estos nuevos roles y navegan por la inesperada libertad y responsabilidad que conlleva.

Reflexiones de los docentes: Lecciones aprendidas hasta ahora y para la próxima vez

El ejercicio de SCS también permite a los docentes experimentar con su práctica. De vuelta al grupo de estudio, los docentes de secundaria, Ole, Lene y sus colegas discuten la documentación de las dos semanas de SCS (notas de observación, vídeos cortos y encuestas a los estudiantes). Deciden que a medida que regresen al horario habitual, repetirán menos las instrucciones y confiarán más en que los estudiantes asuman la responsabilidad de saber qué hacer. Lene explica:

A veces menos es más cuando se trata del control, las instrucciones y la orientación del docente.

También serán más flexibles en cuanto a permitir que los estudiantes elijan su propio entorno de trabajo y crearán más oportunidades de apoyo individual para aquellos estudiantes que necesiten atención adicional. Por otro lado, aunque reconocen que la primera implementación del SCS no fue perfecta, discuten cómo podría ser la próxima vez, y que habrá una próxima vez.



Capítulo 2: ¿Cuál es la relación entre el juego y el aprendizaje?

Tal vez hayas escuchado a un docente decir a un grupo de estudiantes: "Estamos aquí para aprender, no para jugar". O quizá de forma más comprensiva: "Lo siento, no tenemos tiempo para jugar". Para algunos, aprender y jugar parecen estar desconectados. A medida que te esfuerces por incorporar más juego y lo lúdico en tu práctica, es probable que te pregunten: "¿Por qué los niños deberían jugar en el colegio?" Nosotros mismos nos hemos hecho esta pregunta. Nuestra respuesta es: el juego apoya el aprendizaje.

En este capítulo nos alejamos de las aulas y los colegios y nos centramos en esta relación. Ofrecemos una explicación de tres partes sobre cómo el juego favorece el aprendizaje:

- En la primera parte de nuestra explicación, hacemos referencia al dibujo de una ciudad que hemos creado (en las páginas 40-43) para ilustrar cinco características centrales del juego que favorecen el aprendizaje.
- La siguiente parte de nuestra explicación ofrece una revisión de la literatura sobre el juego y el aprendizaje. Exploramos lo que dice la evidencia y en qué están de acuerdo los investigadores del juego con respecto a la relación que existe entre este y el aprendizaje.
- La tercera parte de nuestra explicación se basa en la historia y la antropología para explicar cómo el juego puede ser una estrategia de aprendizaje, especialmente para los adultos que tratan de responder a grandes preguntas y resolver problemas complejos.

Concluimos este capítulo con la propuesta de que comprender la conexión entre el juego y el aprendizaje será útil para tus conversaciones con colegas, administradores, familias y la comunidad en general.

Cinco características, y un dibujo, de las personas que juegan y aprenden

¿Cuáles son las características del juego y cómo favorecen el aprendizaje? Respondemos a esta pregunta recurriendo a un marco creado por destacados profesionales, investigadores y responsables políticos de todo el mundo³⁶. El grupo, convocado por la Fundación LEGO, revisó la literatura sobre aprendizaje, juego y neurociencia, y preguntó a los niños su opinión sobre el juego y el aprendizaje. Aunque sin duda hay más de una forma de describir las características del juego, utilizamos este marco porque articula los vínculos entre el juego y el aprendizaje y destaca la naturaleza social y activa de los procesos de aprendizaje. El marco describe estas cinco características centrales de las experiencias lúdicas:

- Alegre
- Significativo
- Participación activa
- Iterativo
- Socialmente interactivo

Comenzamos nuestro examen de estas cinco características de las experiencias lúdicas de una forma que esperamos encuentres divertida. En las próximas páginas, compartimos un dibujo de personas que participan en actividades lúdicas. Aunque está ambientado en una ciudad imaginaria, el dibujo se basa en situaciones reales: la arquitectura está inspirada en edificios de nuestros cuatro lugares de investigación (Dinamarca,

Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia). Las actividades también están inspiradas en situaciones reales (un grupo de amigos jugando a Pokémon Go; el equipo de investigación de PoP explorando materiales en nuestras oficinas)³⁷. En esta ciudad, los ciudadanos tienen los recursos para jugar y valoran pasar tiempo jugando. Sus actividades se inspiran en el juego en todo el mundo. El dibujo representa el juego entre niños, el juego entre niños y adultos, el juego entre adultos y el juego entre personas y otros animales. Las personas juegan en grupo y solas. Hay juegos con reglas, juegos de simulación, juegos en la naturaleza, juegos que involucran computadores, juegos con materiales y juegos con ideas. Aunque el dibujo captura muchos tipos de juego, por supuesto no están representadas todas las formas de juego (por ejemplo, no hay juegos bruscos ni deportes extremos).

Cuando pases la página, verás primero un barrio y un distrito comercial con apartamentos, oficinas y vida en la calle. Aquí encontrarás familias, amigos, vecinos y colegas jugando juntos. Verás a la artista sudafricana Esther Mahlangu pintando en el costado de un edificio y a los físicos Niels Bohr y Wolfgang Pauli discutiendo sobre el giro de los electrones. También hay un desfile de carnaval a cargo del Blaumeier Atelier, un colectivo artístico inclusivo del norte de Alemania. En las páginas dobles que siguen, verás un colegio, un campo y un bosque. Encontrarás a estudiantes y docentes realizando actividades lúdicas, muchas de ellas inspiradas en las Escenas de práctica de este libro. Si observas detenidamente, verás que el dibujo tiene algunos elementos de fantasía (verás una mascota que juega en el ático). Hemos incluido un aula vacía en la imagen para que puedas imaginarte tu propia aula de clases como parte del colegio en el que se fomenta el aprendizaje a través del juego. En las notas finales, presentamos el dibujo y explicamos cada una de las actividades representadas³⁸.

Enmarcamos nuestro análisis del dibujo en torno a las características de las experiencias lúdicas (alegres, significativas, con participación activa, iterativas y socialmente interactivas). Mientras observas el dibujo, te invitamos a notar en dónde las personas están teniendo experiencias que reflejan esas cinco características. Luego, a reflexionar sobre cómo estas experiencias pueden ayudarles a aprender, desarrollar habilidades, obtener información y pensar de forma más crítica, creativa y colaborativa. Esperamos que disfrutes tu exploración del dibujo.









Alegre

La ciudad de nuestra imagen es alegre. Vemos bailarines frente al edificio de apartamentos, una estudiante examina el globo terráqueo en su clase y niños juegan en los charcos frente al colegio. Vemos a personas adultas y pequeñas que ríen, sonríen y conectan entre sí. En algunos casos, la alegría surge de la participación individual en tareas específicas, como en el caso del artista que pinta el lateral del edificio. En otros casos, la alegría es el resultado de compartir experiencias significativas con amigos. En otras instancias, proviene de algo sorprendente, como cuando el gato del apartamento del segundo piso salta inesperadamente para coger el hilo. Sin embargo, la alegría va más allá de simplemente sentirse bien. A veces, la mayor alegría proviene de superar un reto, lo que algunos educadores denominan "diversión difícil"³⁹.

¿Cómo la alegría que encontramos al jugar apoya el aprendizaje? Probablemente recuerdas la emoción y la facilidad con que aprendías algo que te gustaba. Las experiencias alegres involucran el corazón y la mente, las emociones y la cognición. La alegría fomenta la motivación y el interés, lo que posibilita el aprendizaje.

Significativo

Las personas de la imagen se preocupan por lo que hacen. Las actividades les resultan interesantes y significativas. Quienes están allí han elegido participar, motivados intrínsecamente por las actividades. Es el caso de Bohr y Pauli, que juegan con trompos para comprender mejor el giro de los electrones, un fenómeno que les apasiona entender.

¿Cómo apoyan las actividades significativas el aprendizaje? Cuando algo es significativo, las personas prestan atención. Relacionan sus nuevas experiencias con lo que saben y establecen conexiones que permiten un aprendizaje mayor y más profundo. A partir de lo que saben, exploran lo desconocido.

Participación activa

Los jugadores suelen perderse en el juego. Entran en lo que algunos describen como un estado de fluidez⁴⁰ o inmersión total en una actividad. Por lo tanto, no es sorprendente que, en nuestra imagen del juego, las personas estén activas y comprometidas. Desde los escaladores en el gimnasio, pasando por los niños en el árbol, hasta la niña que participa en la clase virtual de baile en casa, están inmersos o absortos en lo que hacen. Para algunos, la participación es práctica, como los niños que juegan al escondite en la cocina. Para otros, la participación es más cerebral, como la conversación en clase sobre la policía. En todos los casos, hay un compromiso completo en las actividades.

¿Cómo se relacionan las cualidades de participación activa con el aprendizaje? Considera la diferencia entre usar señales, puntos de referencia y un mapa para encontrar tu camino en una nueva ciudad. En comparación con seguir las indicaciones dictadas por una voz de GPS, si sigues la voz te liberas de la responsabilidad de observar o comprender dónde te encuentras en relación con los elementos o el diseño de la ciudad. Es posible que prestes atención al principio del viaje, pero lo más probable es que tu atención se desvanezca. Otra persona te dice cuándo tienes que girar. Si eres el navegante, tienes que prestar atención. Puede que te pierdas. Eso forma parte del proceso de aprendizaje. Probablemente aprenderás tu camino alrededor de la nueva ciudad mucho más rápido. Aprendes mucho más cuando tu mente y tu cuerpo están activamente comprometidos; están inherentemente vinculados.

Iterativo

Muchas personas en nuestra ciudad están iterando; intentan algo y, después de considerar cómo les fue, intentan de nuevo. En las oficinas del Proyecto Zero, un grupo de investigadores prueba una actividad mientras hacen otro borrador de un taller para apoyar el aprendizaje de los docentes. Los patinadores han probado, experimentado y practicado sus movimientos innumerables veces. El equipo de cocina formado por la hija y el padre ha utilizado antes esta receta, pero esta vez prueban un nuevo "ingrediente secreto" y están deseando ver cómo les resulta.

Los niños no juegan porque sea fácil. A menudo juegan porque es difícil, por el desafío⁴¹. Esta motivación para jugar favorece la tendencia de los niños a intentarlo una y otra vez. Si algo les supone un reto, a menudo seguirán intentándolo hasta que lleguen a un punto que les satisfaga. La iteración es fundamental para el aprendizaje. Cuando eras niño, ¿cómo aprendiste a escribir tu nombre? ¿A montar en bicicleta? Como educador ¿cómo aprendiste a liderar una conversación grupal interesante? Lo intentaste una y otra vez. Iteraste. A través de la iteración, las personas experimentan, revisan, exploran diferentes estrategias y descubren su siguiente pregunta: aprenden.

Socialmente interactivo

Nuestra ciudad lúdica es una ciudad social. En persona y de manera virtual, la gente juega en parejas, tríos y grupos más grandes. Incluso el juego que no parece social tiene aspectos sociales: Esther Mahlangu, la pintora, trabaja sola, pero tiene en mente los patrones de sus ancestros Ndebele mientras pinta la pared⁴². A las personas les gusta jugar juntas: las conexiones sociales forman parte de la diversión. El juego proporciona formas significativas de explorar el mundo con otros.

Las conexiones sociales promueven el aprendizaje. De hecho, el recurso más poderoso disponible para apoyar el aprendizaje son otras personas. Cuando las personas interactúan, a menudo aprenden de y con los demás. Comunican y articulan ideas. Son aprendices de formas de pensar⁴³. Del mismo modo, en el juego, los participantes aprenden a negociar y a tener en cuenta las perspectivas de los demás. Incluso en los juegos de competición es crucial ser capaz de entender lo que piensan los oponentes (por ejemplo, en el póquer, decidir si alguien está fingiendo o no).

La investigación sobre el juego y el aprendizaje

A partir del dibujo de una ciudad, acabamos de describir cómo el aprendizaje se apoya en experiencias lúdicas, que son alegres, significativas, permiten la participación activa, son iterativas y socialmente interactivas. Sin embargo, los educadores que buscan incorporar más aprendizaje lúdico en sus aulas y colegios a menudo se preguntan: ¿Cuáles es la evidencia? ¿Qué dice la investigación? Para abordar a estas preguntas, la segunda parte de nuestra explicación sobre cómo el juego respalda el aprendizaje comparte una revisión de la literatura de investigación.

Para empezar, unas palabras sobre la evidencia de investigación. El antropólogo y neurocientífico Andreas Roepstorff describe la investigación como el proceso de mapear partes del mundo que nos dice lo que podemos y no podemos afirmar acerca de ciertos fenómenos⁴⁴. Tomando en conjunto la investigación de diversas disciplinas sobre el juego y el aprendizaje, se ha creado un mapa que nos indica que ya no podemos decir que el juego es trivial y no tiene impacto en el aprendizaje. Por el contrario, el mapa muestra que el juego apoya el aprendizaje. Como explican Junyi Chu y Laura Schulz: "En toda la psicología moderna, quizá pocas

afirmaciones sean tan incontrovertibles [...]. Padres, educadores e investigadores por igual creen que el juego en la primera infancia respalda el aprendizaje⁴⁵.

Esto no significa que se sepa todo sobre el juego y el aprendizaje, ni que no se pueda hacer una mejora en los métodos utilizados para crear este mapa⁴⁶. Lo que ofrecemos aquí es un resumen de lo que dice la investigación actual⁴⁷. Utilizando bases de datos en inglés⁴⁸, español⁴⁹, chino⁵⁰, y árabe⁵¹ que catalogan una variedad de disciplinas (etología, biología evolutiva, neurociencia, psicología del desarrollo y educación), hemos organizado la investigación sobre el juego y cómo favorece el aprendizaje en dos grandes categorías: investigación sobre animales no humanos e investigación sobre personas.

Investigación en animales

¿Qué sabemos sobre la relación entre el juego y el aprendizaje a partir de la investigación en animales? En primer lugar, sabemos que muchos animales juegan. Los biólogos evolutivos que estudian el juego han creado una serie de criterios para categorizar qué comportamientos animales pueden considerarse juego. Utilizando estos criterios, han identificado una larga lista de especies que juegan: gatos, cerdos, nutrias, dragones de Komodo, pulpos, osos, caballos, loros, entre otros⁵². Al igual que los niños humanos que han sido obligados a sentarse quietos y escuchar a su docente durante demasiado tiempo, cuando se les priva de la posibilidad de jugar, los animales jugarán más cuando se les dé la oportunidad⁵³.

Lo cual plantea la pregunta: ¿Por qué juegan los animales? Cuando los biólogos evolutivos analizan el motivo detrás de un comportamiento o característica animal, buscan una conexión entre dicho comportamiento o característica y los beneficios que aporta a la supervivencia del animal, como la búsqueda de alimento, la reproducción o la adaptación al entorno. Los osos polares tienen un pelaje largo y blanco que les ayuda a sobrevivir al frío ártico y proporcionar camuflaje para cazar. Los machos de las perdices colilargas tienen largas y coloridas plumas en la cola para atraer a las hembras.

A primera vista, el juego es un misterio. ¿Por qué un animal gastaría energía, e incluso se arriesgaría a lesionarse, en un comportamiento sin beneficios directos para su supervivencia? Con el tiempo, ha surgido una hipótesis ampliamente aceptada: los animales juegan para entrenarse para lo inesperado⁵⁴. En otras palabras, juegan para aprender.

La forma en que el juego ayuda a los animales a aprender depende del animal. Cuando el cuervo de Nueva Caledonia juega con palos y ramas, aprende sobre su uso como materiales de construcción y herramientas. Los cuervos jóvenes cogen palos, los agitan y los lanzan. Los cuervos adultos incluso lanzan ramas a sus crías para que jueguen con ellas. Cuando crecen, estos cuervos utilizan las ramas para construir nidos y sacar insectos de las grietas profundas en los árboles⁵⁵. Otros animales también aprenden diferentes habilidades a través del juego: los cachorros de león aprenden a cazar, los conejos aprenden a esconderse y las ratas aprenden a socializar (más información sobre esto a continuación). Recientemente, los investigadores han comenzado a medir los beneficios de aprendizaje específicos que los animales obtienen a través del juego. Las ratas, una especie relativamente inteligente cuyo cerebro guarda similitudes con el de los humanos, han sido un objeto popular de estos experimentos de laboratorio. Gran parte del juego de las ratas jóvenes consiste en jugar a pelearse. Las ratas jóvenes privadas de oportunidades para jugar, pero no de interacciones sociales, no aprenden las estrategias sociales necesarias para navegar la vida en colonias de ratas. Las ratas privadas de juego en su desarrollo temprano muestran mayores niveles de estrés en situaciones nuevas y carecen de estrategias para reducir este estrés. El juego en las ratas también provoca cambios específicos en sus cerebros, lo que sugiere que existe un componente físico en el modo en que el juego influye en el aprendizaje social y la toma de decisiones⁵⁶.

No es sorprendente que los biólogos hayan descubierto que cuanto más inteligente es un animal y más tiempo tarda en madurar hasta la edad adulta, más juega⁵⁷. Las ratas, una especie altamente adaptativa, juegan más que los ratones. Mientras que la mayoría de las aves no juegan mucho, los cuervos de Nueva Caledonia, que son muy inteligentes en comparación con otras aves, juegan mucho. Los primates, junto con sus primos mamíferos, los delfines y las ballenas, que son animales muy inteligentes, juegan más que la mayoría de las especies. Y los seres humanos, que han llegado a dominar la Tierra a pesar de no ser los animales más fuertes ni los más rápidos, parecen jugar más que cualquier otra especie.

Investigación humana

Hay similitudes entre la forma de jugar de personas y ciertos animales. Al observar a dos niños de 4 años luchando, es difícil no pensar en cachorros. En el juego, las personas prueban, exploran y desarrollan sus habilidades físicas⁵⁸; desarrollan habilidades sociales y aprenden a regular sus emociones⁵⁹. No es sorprendente que privar a los seres humanos del juego, al igual que a las ratas, cause problemas. Investigaciones realizadas en Estados Unidos revelaron tasas de expulsión alarmantemente altas en centros preescolares que limitan las actividades relacionadas con el juego⁶⁰. Otras investigaciones sugieren un vínculo entre la privación de juego y comportamientos antisociales⁶¹.

La simulación o representación de roles⁶² es una característica única que hace el juego humano diferente del de otras especies. Por lo que sabemos, entre todos los animales que juegan, los humanos son los únicos que simulan o asumen distintos roles. Al fomentar la capacidad humana de imaginar, el juego favorece el desarrollo del complejo conjunto de habilidades y mentalidades que los jóvenes necesitan para participar en la sociedad adulta. La psicóloga del desarrollo Alison Gopnik explica que, al igual que los científicos que investigan el mundo, el juego es la forma que tienen los niños de probar hipótesis sobre cómo funciona el mundo que los rodea⁶³. La simulación o representación es la base de los sistemas de símbolos: las matemáticas, la lectura y la música. Es necesario utilizar la imaginación para comprender que el símbolo "5" representa cinco objetos, que la letra "A" representa el sonido "ah" y que la nota ♩ representa un cuarto de tiempo en la música.

En el juego, los estudiantes se preguntan "¿Qué pasaría sí?", experimentan e imaginan, lo cual es esencial para la creatividad. Un análisis de datos de cientos de miles de niños y niñas estadounidenses argumenta que, en los últimos treinta años, una disminución en la capacidad para imaginar y ver las cosas desde diferentes perspectivas podría estar relacionada con menos oportunidades para jugar⁶⁴.

Otra evidencia de que el juego apoya el aprendizaje humano es que los niños juegan cuando se enfrentan a retos o desafíos y dejan de jugar cuando se vuelve fácil⁶⁵. En otras palabras, juegan cuando están aprendiendo y dejan de jugar cuando las posibilidades de aprendizaje se han agotado. También, se ha demostrado en estudios de laboratorio que cuando los niños tienen la oportunidad de jugar con un nuevo objeto, en lugar de recibir instrucciones sobre cómo usarlo, tienden a explorarlo durante más tiempo y hacen más descubrimientos⁶⁶.

Los estudios realizados en las aulas señalan los beneficios del juego para el aprendizaje. En la primera infancia, cuando los niños juegan con bloques, aumentan sus habilidades para contar, clasificar y crear patrones⁶⁷. El juego dramático o de roles desarrolla el vocabulario y la capacidad de contar historias, lo que tiene vínculos importantes con la alfabetización⁶⁸. Las clases y experiencias lúdicas fomentan la creatividad y ayudan a los niños y las niñas a comprender conceptos abstractos, incluidos los fenómenos medioambientales⁶⁹. De hecho, los niños que participan en aulas de preescolar orientadas al juego muestran mejoras académicas a largo plazo⁷⁰. Sumado a esto, la investigación en aulas de educación primaria y secundaria demuestran la relación entre el juego y el desarrollo de habilidades académicas, y profundiza en el desarrollo de conocimientos sobre contenidos específicos en las áreas de matemáticas, lenguaje, las ciencias y la informática⁷¹.

Nuevas investigaciones sugieren otro vínculo entre el juego y el éxito académico: el disfrute en los colegios en los primeros años mejora el rendimiento académico en la secundaria. Un estudio realizado con 10.000 jóvenes en el Reino Unido encontró que los estudiantes que disfrutaban el colegio cuando son pequeños, obtienen mejores resultados en las pruebas académicas de secundaria, independientemente de su origen étnico, clase social o género⁷². ¿Qué determina que los niños pequeños disfruten el colegio? No es sorprendente que las entrevistas revelen que a los niños de preescolar les gusta el colegio porque pueden jugar (y realizar actividades relacionadas con el juego como hacer, crear, tener opciones, estar con amigos y docentes, y aprender)⁷³. Es importante destacar que, una vez que a los niños dejan de disfrutar el colegio, es difícil hacer que vuelvan a disfrutarlo⁷⁴.

La neurociencia aporta otra contribución al mapa del juego y el aprendizaje. Aunque todavía queda mucho por aprender sobre el desarrollo del cerebro y el juego antes de poder hacer afirmaciones concluyentes, parece que suceden cosas positivas en el cerebro de las personas cuando juegan. Cuando una persona se involucra en experiencias que son alegres, significativas, permiten la participación activa, iterativas y socialmente interactivas, es decir lúdicas, se activan áreas del cerebro y se liberan sustancias químicas relacionadas con la atención focalizada, la memoria y el cambio de un aprendizaje consciente a uno automático⁷⁵. El científico cognitivo Marc Malmdorf Andersen ha formulado una hipótesis provocadora *-El juego no es sólo un comportamiento gratificante en sí mismo; el objetivo subyacente en el juego es obtener nueva información sobre el mundo-*. Los niños experimentan el juego como placentero porque les permite buscar o crear las circunstancias ideales para obtener información, les permite aprender⁷⁶.

No existe ningún estudio que "demuestre" que el juego favorece el aprendizaje. Sin embargo, la investigación en campos tan diversos como la etología, la psicología del desarrollo, la educación y la neurociencia ha ayudado a crear un mapa. Con este mapa, ya podemos decir que el juego tiene un propósito. El juego ofrece un escenario motivador y eficiente para el aprendizaje. Motivador porque el aprendizaje de ciertas habilidades ayuda a mantener el juego, lo hace más interesante y ofrece oportunidades de relacionarse con los amigos. Eficiente porque en el juego los niños aprenden en muchas direcciones diferentes a la vez: adquieren información, comprenden conceptos disciplinarios, desarrollan habilidades, piensan crítica y creativamente, y colaboran para construir conocimiento. El juego es un buen lugar para llevar a cabo algunas reflexiones.

El juego como estrategia de aprendizaje

Recuerda a un adulto que conozcas o del que sepas que es especialmente bueno para identificar y resolver problemas. La naturaleza de estos problemas puede variar: una disputa entre vecinos, un lavamanos que gotea o explicar un concepto difícil. Tenemos una hipótesis: La persona en la que estás pensando, cuando se enfrenta a acertijos y problemas, está predispuesta a preguntar: "¿Y si...?". Personas así imaginan posibilidades diferentes y nuevas. Prueban y experimentan. Inventan, a menudo con otros. Utilizan el juego como estrategia para el aprendizaje⁷⁷. La tercera parte de nuestra explicación sobre cómo el juego favorece el aprendizaje se centra en las personas adultas, destaca el papel del juego en la creatividad de las personas que marcan la diferencia para sus familias, comunidades y el mundo en general.

Los estudios sobre el juego en personas adultas confirman lo que tú probablemente experimentas. Quizás debido a las expectativas sobre la edad adulta, los adultos juegan menos que los niños. Aun así, los adultos juegan para disfrutar, hacer conexiones sociales y aprender sobre el mundo. Para los adultos, el juego apoya el aprendizaje, específicamente el aprendizaje de algo nuevo⁷⁸.

La ciencia proporciona numerosos ejemplos del juego y la lúdica que favorecen el descubrimiento, la creatividad y el aprendizaje. Volvamos al físico Niels Bohr, retratado en nuestra ciudad lúdica, en los años 20 y 40. Bohr lideró un centro de investigación en la Universidad de Copenhague donde trabajó en uno de los problemas más complejos de la ciencia del siglo XX: el funcionamiento interno del átomo. La atmósfera del laboratorio de Bohr ha sido descrita como una intensidad lúdica o una lúdica intensa. Bohr era famoso por su curiosidad y su espíritu lúdico⁷⁹. En sus paseos por el bosque, en sus viajes para esquiar y durante conversaciones con una copa de vino, Bohr solía preguntar: "¿Y si probáramos esto, y si el átomo funcionara así?". Junto con los miembros de su laboratorio, por ejemplo, sacaba trompos y jugaba con ellos para comprender mejor el giro de los electrones. Los resultados de este aprendizaje lúdico fueron importantes contribuciones al desarrollo de la teoría cuántica, el fundamento teórico de los smartphones, los GPS y las resonancias magnéticas.

Bohr y sus colegas están lejos de ser únicos. En su libro "Maravillas: Cómo el juego hizo el mundo moderno" (conocido en inglés como *Wonderland: How Play Made the Modern World*), el escritor de ciencia y tecnología Steve Johnson describe cómo, a lo largo de la historia, el juego de los adultos ha llevado a innovaciones revolucionarias⁸⁰. Desde el caucho, creado por primera vez para fabricar pelotas de juego (ahora un componente fundamental en una amplia variedad de productos) hasta la teoría de la probabilidad, inventada para jugar con más éxito juegos de azar (ahora utilizada para diseñar aplicaciones y predecir el tiempo), pasando por los ordenadores, el juego ha sido fundamental para el aprendizaje⁸¹.

Marie Curie, la física y química premiada con dos premios Nobel, describió la naturaleza infantil (y lúdica) de su trabajo:

*"Estoy entre aquellos que creen que la ciencia tiene una gran belleza. Un científico en su laboratorio no es sólo un técnico, sino también un niño frente a los fenómenos naturales, que le impresionan como un cuento de hadas"*⁸².

Alexander Fleming, quien descubrió las propiedades de la penicilina para salvar vidas, llamaba a la naturaleza lúdica de su trabajo "juego con microbios". Explicó cómo utilizaba el juego como estrategia de aprendizaje:

*"Hay, por supuesto, muchas reglas en este juego, y se requiere un cierto grado de conocimiento antes de poder disfrutar plenamente del juego. Pero una vez que has adquirido los conocimientos y la experiencia, es muy agradable romper las reglas y poder encontrar algo en lo que nadie había pensado"*⁸³.

Las posibilidades creativas del juego se extienden más allá de la ciencia hasta la política, por ejemplo, cómo los grupos de personas, grandes y pequeños, se organizan, resuelven problemas, establecen prioridades y distribuyen el poder y los recursos. Otro ejemplo inspirador del uso del juego como estrategia de aprendizaje proviene de un contexto inesperado: la prisión creada por el gobierno del apartheid de Sudáfrica en la Isla de Robben. Esta isla fue diseñada para quebrantar el espíritu de los luchadores por la libertad. Al llegar a la isla, se les dijo: "Aquí morirán". Sin embargo, Nelson Mandela, quién se convertiría en el primer presidente de una Sudáfrica democrática, y sus colegas, convirtieron la isla en lo que se llamó "la universidad". Se preguntaron: "¿Qué pasaría si enseñáramos habilidades de lectura a nuestros compañeros que no saben leer? ¿Qué pasaría si ofreciéramos seminarios de historia y teoría política durante nuestros breves descansos en la cantera de piedra caliza?" A pesar de las raciones escasas y el aislamiento de su comunidad, los prisioneros de la Isla de Robben lideraron su propio aprendizaje, encontraron alegría en estar juntos (¿de qué otra manera podría haber perseverado?), exploraron lo desconocido y crearon algo aparentemente inimaginable: un terreno de entrenamiento para los futuros líderes de su país.

En el libro "El amanecer de todo: Una nueva historia de la humanidad" (en inglés conocido como *The Dawn of Everything: A New History of Humanity*), David Graeber y David Wengrow explican cómo a lo largo de la historia, las personas han "jugado" con las estructuras sociales, experimentaron e iteraron para encontrar soluciones que funcionaran para sus comunidades⁸⁴. Describen un asentamiento prehistórico en la actual Ucrania que mostraba evidencia de "innovación constante, incluso juego" en la organización social. Aunque los recursos entre los hogares eran en general similares, las excavaciones revelaron que había diferencias en la disposición física de las viviendas, con una "sorprendente variedad" de expresión artística. Además, comparten evidencia de las Islas Griegas que sugiere el uso de íconos de arcilla para imaginar y representar estructuras sociales.

En resumen, los registros arqueológicos y antropológicos de todo el mundo señalan el valor particular del festival como un "laboratorio de posibilidades sociales" a partir del cual surgieron nuevas formas de organizar sociedades. Estos autores concluyen que, "una y otra vez en la historia humana, la zona de juego ritual también ha actuado como un sitio de experimentación social, incluso, en ciertos aspectos, como una enciclopedia de posibilidades sociales". Estas posibilidades incluyen la monarquía (parece que la gente jugaba a ser rey antes de que hubiera reyes con autoridad real), la propiedad privada y los procedimientos democráticos de elecciones y sorteo (la selección aleatoria de funcionarios políticos de un grupo de candidatos calificados, como una forma de evitar el faccionalismo).

Al considerar los problemas globales actuales y la sensación general de inevitabilidad y pesimismo para encontrar soluciones, por ejemplo, la idea de que la escala de las sociedades modernas hace que la jerarquía, la burocracia y la desigualdad sean inevitables, Graeber y Wengrow se preguntan cómo la humanidad quedó atrapada, preguntándose: "¿En qué momento olvidamos que estábamos jugando?". En lugar de ser prisioneros de nuestras propias creaciones, sugieren la posibilidad de que podamos jugar para encontrar soluciones a los problemas actuales.

Junto con científicos y líderes políticos, la importancia de hacerse preguntas del tipo "¿Y si...?" también es válida para los educadores (cuando existen problemas complejos y aparentemente irresolubles). Mientras crecía, Debbie LeeKeenan formó parte de una familia chino americana cariñosa, complicada y llena de juego en la que la animaban a jugar, leer libros y usar su imaginación. A los 8 años, en un nuevo colegio, fue víctima del racismo. Un compañero de clase se burló: "El año pasado tuvimos un mexicano. ¿Qué tenemos ahora?". Nadie hizo nada ante ese comportamiento indignante. Ya de adulta, Debbie se preguntó: "¿Y si alguien, un docente o un compañero, hubiera salido a defenderme?". Ha pasado su vida profesional preguntándose: "¿Y si ayudamos a los niños pequeños a aprender cómo identificar y enfrenar la discriminación?" y "¿Si utilizamos materiales para crear un espacio lúdico en el que los educadores puedan explorar y asumir los riesgos necesarios en el trabajo por la justicia social?" "¿Cómo podemos crear la alegría necesaria para mantener ese trabajo?". Como docente de aula, directora de escuela, autora y conferencista, el trabajo de LeeKeenan ha inspirado a numerosos docentes y ha tenido un impacto en innumerables niños⁸⁵.

Una discusión sobre educadores nos lleva de nuevo al Colegio Internacional de Billund, el sitio de la Escena de práctica sobre **Facilitar un horario creado por estudiantes**. Aquí, un grupo de docentes se preguntó, "¿Y si permitimos que nuestros estudiantes creen su propio horario?" Al mismo tiempo, educadores de otros grupos de estudio hicieron otras preguntas del tipo "¿Y si...?" sobre su práctica:

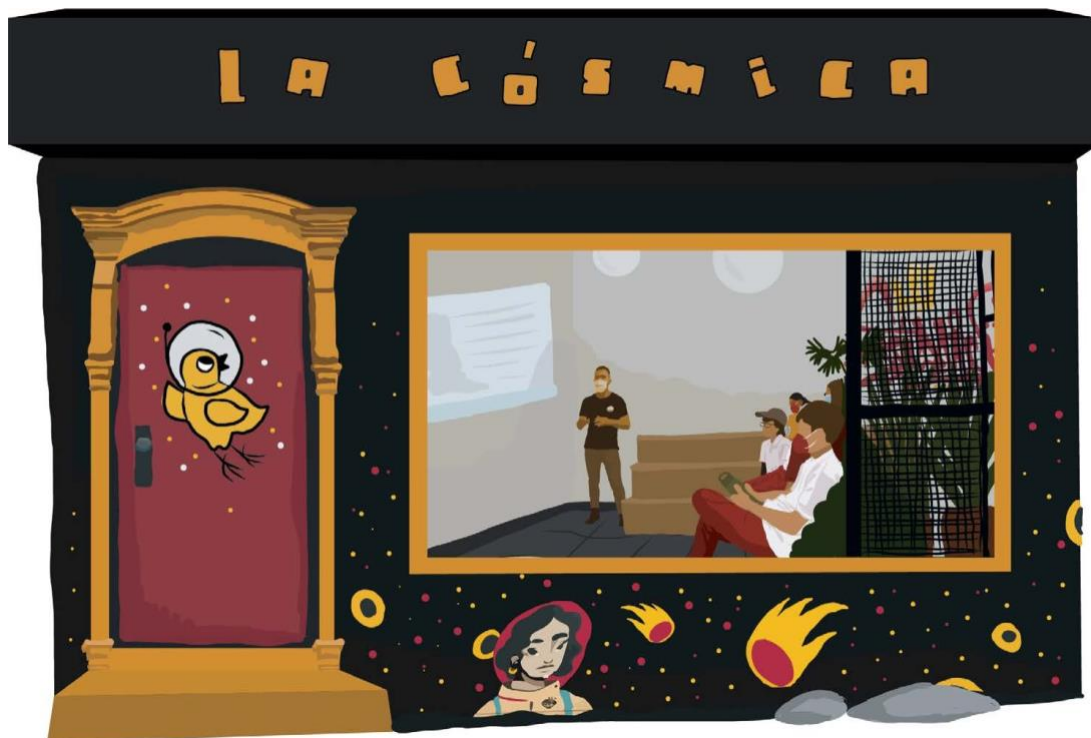
- ¿Y si hubiera días enteros en los que mis estudiantes pudieran seguir sus pasiones?
- ¿Y si pedimos a nuestros estudiantes que decidieran cómo practicar sus habilidades?
- ¿Y si tuviéramos menos normas en el patio de juegos?

Si los colegios invitaran a sus estudiantes a preguntarse "¿y si...?" y a utilizar el juego como estrategia de aprendizaje, estarían mejor preparados para afrontar los problemas esenciales y difíciles a los que se enfrenta el mundo.

Aprovechar la evidencia

En este capítulo ofrecemos tres enfoques para explorar cómo el juego promueve el aprendizaje: un estudio de las características específicas del juego y su relación con el aprendizaje; una revisión de la investigación que proporciona evidencia de diversas disciplinas; y una exploración del papel del juego (experimentar, explorar y probar) en el aprendizaje y la innovación en adultos. Estas explicaciones no sólo proporcionan una base para nuestra investigación (y este libro), sino que también pueden servirte de herramienta útil. Cuando te enfrentes a comentarios como "El colegio es para aprender, no para jugar" o "No tenemos tiempo suficiente para jugar", puedes recurrir a estas ideas para explicar la importancia del aprendizaje lúdico a familias, colegas y supervisores. Tener más de una forma de explicar cómo el juego apoya el aprendizaje es útil, ya que ciertas explicaciones son más efectivas para ciertas personas. También, esperamos que nuestra explicación de tres partes apoye tu comprensión de esta relación compleja y proporcione una imagen multifacética de las conexiones entre el juego y el aprendizaje.

Escena de práctica: Crear un restaurante



Estudiantes de 9 y 10 años

Colegio Unidad Pedagógica

Bogotá, Colombia

Durante el primer mes de clases en el Colegio Unidad Pedagógica, una institución privada que cuenta con cursos desde preescolar hasta once, los estudiantes de cada aula de primaria identifican un tema de investigación para el año escolar. En el cuarto grado de la docente Carol Triviño, la mitad de los estudiantes están interesados en la gastronomía y la otra prefiere la tecnología. Unos pocos se interesan también por el arte. Los estudiantes intentan persuadir sin éxito a sus compañeros sobre las virtudes de su tema preferido, lo que lleva a mucha frustración. Después de negociaciones prolongadas, los estudiantes llegan a una solución que es satisfactoria para todos: restaurantes.

A lo largo de su investigación, los estudiantes averiguan sobre:

- La producción y el consumo de alimentos en el mundo.
- La historia del comercio de especias.
- El contenido de azúcar de los alimentos procesados y no procesados.
- El presupuesto para comprar ingredientes en un mercado local.
- Las preferencias de la comunidad escolar para posibles "ingredientes secretos" en los platos del restaurante que sus estudiantes crearán.

Al final del curso, los estudiantes transforman su aula en un restaurante con decoraciones coordinadas, un menú variado y comida deliciosa que cocinaron usando recetas que ellos mismos crearon.

Además de adquirir conocimientos disciplinares (por ejemplo, realizar experimentos en el laboratorio de química del colegio, comparar datos en fracciones y porcentajes en su encuesta sobre "ingredientes secretos"), la investigación sobre restaurantes involucra a los estudiantes en el liderazgo de su propio aprendizaje, en explorar lo desconocido y en encontrar alegría en ese proceso.

Pollería La Cósmica

Aquí nos centramos en un momento crucial de la investigación de los estudiantes: una visita a un restaurante en funcionamiento. Carol programa una visita a la pollería "La Cósmica", un establecimiento especializado en sándwiches de pollo y papas a la francesa. Su objetivo de aprendizaje de la visita es impulsar la investigación de sus estudiantes. Aunque quiere que ellos y ellas vean que un restaurante implica no solo preparar comida, sino también abastecerse de ingredientes, entablar relaciones con los clientes y más, también se pregunta qué aspectos de la visita interesarán a sus estudiantes de cuarto grado.

Para prepararse para la visita, sus estudiantes representan diferentes trabajos que van a encontrar (p.ej., cocinero, cajero) y generan una serie de preguntas para hacer durante la visita. También, investigan el restaurante en Internet. Preparados, aunque un poco nerviosos, los veinte estudiantes de Carol suben al autobús para el viaje de noventa minutos al centro de Bogotá, junto con una clase de segundo grado con un proyecto de investigación sobre alimentos.



Cristian explicando aspectos del restaurante

El concepto y un enigma

La visita inicia cuando Carol repasa el propósito de la salida y les explica a sus estudiantes: "Cada restaurante tiene una narrativa y un ambiente, y esas cosas tienen que ser coherentes. Se llaman el concepto.... Nos inspiraremos [*en el concepto de la Pollería La Cósmica*] y crearemos nuestro propio restaurante".

Luego, presenta a Cristian, quien supervisa la producción y prueba de alimentos en el restaurante. Él comparte la historia de La Cósmica, explica los procesos desde la compra de los ingredientes hasta el servicio a los clientes y añade algunas anécdotas sobre el restaurante.

Antonio, con gran interés, hace una pregunta sobre ingredientes crudos y seguridad alimentaria.

Luego, Cristian dice a los estudiantes que tiene una adivinanza para ellos. Le muestra una imagen de la mascota del restaurante, un pollo con un casco espacial, y les pregunta por qué la mascota se llama Neil. Mientras los

niños formulan hipótesis, Antonio hace una conexión con un documental que vio sobre el primer viaje a la Luna. Cuando se confirma la idea de Antonio de Neil Armstrong, la primera persona en pisar la luna, él y su amigo Esteban celebran.



Izquierda: Antonio escucha la presentación de Cristian.



Derecha: Esteban y Antonio celebran que resolvieron el enigma

Visitas en grupos pequeños y el ingrediente secreto

Mercedes, la docente de segundo grado, les pide a los estudiantes que se organicen en grupos mixtos (niños y niñas de segundo y cuarto grado) para hacer un recorrido por el restaurante. Explica que los miembros del grupo deben compartir ideas y aprender juntos. Carol agrega que los estudiantes de cuarto grado pueden servir de ejemplo a los más pequeños.

Con un sentimiento de camaradería, Antonio toma la iniciativa e invita a dos estudiantes de segundo grado a unirse a su grupo y de Esteban. Se ponen gorros desechables para el pelo como los que usan los trabajadores de los restaurantes y se dirigen a la primera parada del recorrido: la caja registradora. Una de las docentes se hace pasar por cliente y pide, en broma, un pollo asado. La cajera le explica pacientemente que en el menú sólo hay pollo frito y toma la orden. Los estudiantes observan cómo la cajera recibe a los clientes, procesa sus pedidos y recibe el pago.

El siguiente lugar del recorrido es la cocina. Antonio y su grupo hacen muchas preguntas sobre cómo cocinan la comida. La última parada es la estación del empanizado de pollo. Hay recipientes con huevo, pollo y una mezcla de harina y especias. Antonio pregunta sobre las especias y se entera de que hay tomillo, comino, hojas de laurel y un ingrediente secreto. ¡Un ingrediente secreto! Por supuesto, los niños quieren saber qué es. Desafortunadamente, como es un secreto, el cocinero no puede compartir esta información. Es frustrante y divertido.



Izquierda: En la caja registradora.

Derecha: Empanando pollo.

Los estudiantes tienen la oportunidad de empanar trozos de pollo que luego se fríen. Antonio dice que ésta es su parte favorita de la visita porque pudo participar en el proceso de cocción. Los niños colocan su comida en el plato y, luego, almuerzan. La parte favorita de la visita de Angélica es la sensación de logro al poder comer lo que ella y sus compañeros han hecho. Como parte de la visita a La Cósmica, los estudiantes también hacen un logo para su restaurante y lo colocan en una galería cerca de la zona de asientos. Crear algo que verán los demás visitantes del restaurante es la parte favorita de Antonia.

Alimento para el pensamiento

Como Carol había previsto, ver un restaurante en acción y conocer su historia impulsa la investigación de sus estudiantes. Los niños y las niñas están especialmente ansiosos de incluir un ingrediente secreto en su restaurante. Pero ¿qué incluir? Tras muchas discusiones, sus estudiantes deciden que el ingrediente secreto debería ser algo que a la gente le guste, por lo que encuestan a la comunidad escolar sobre sus preferencias alimenticias. Al analizar los datos, sus estudiantes crean tablas, diagramas de barras y gráficos circulares, que muestran las respuestas en datos brutos, porcentajes y fracciones. Discuten los conceptos matemáticos de mediana y promedio. Aprenden que las papas son más populares que las cebollas.

Sumado a esto, sus estudiantes adoptan la idea de que un restaurante necesita un concepto y debaten sobre cuál debería ser, decidiéndose finalmente por un restaurante de videojuegos: Restaurante “Game Animation”.

Restaurante “Game Animation”

Los niños y las niñas transforman su aula en un restaurante. De acuerdo con su concepto, planifican un menú, crean folletos y carteles y hacen manteles con imágenes de diferentes videojuegos. Del techo cuelgan los carteles con los personajes de los videojuegos.

Además, sus estudiantes se dividen en equipos de cocina y reciben un presupuesto para comprar ingredientes durante una salida al mercado. A cada equipo se le asigna un día para preparar una comida con las recetas que crearon. Algunos equipos solicitan ayuda a Carol, mientras que otros, que han practicado en casa y se sienten más seguros, proceden por su cuenta. A lo largo de la semana, los niños y las niñas comen pasta boloñesa, nachos, burritos y brownies, cada plato con un ingrediente secreto.

Durante una semana de noviembre, llegan visitantes al Restaurante Game Animation para comer. Reciben un folleto plegable titulado ***El restaurante de videojuegos: Disfruta de una experiencia sensorial colorida y fantástica***. El folleto explica que, en el restaurante, el personal "cocina con amor" e insta a los lectores a

"seguirlos en las redes sociales". Hay un código QR que un experto en informática ayudó a crear y permite escanear el menú del restaurante, una innovación de la era de COVID-19 que ahora es una práctica común en los restaurantes de Bogotá.

Al reflexionar sobre el proceso de todo el año, Angélica, estudiante de cuarto grado, explica: "Al principio pensé que era imposible, pero luego lo logramos". Ella dice esto con una sonrisa y con mucho orgullo por los logros suyos y de sus compañeros de clase.



Compra y preparación de alimentos para el restaurante

Capítulo tercero: ¿Cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico en los colegios?

Para ayudar a los educadores a empezar a pensar en cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico en los colegios, a menudo los involucramos en un ejercicio de asociación de palabras. Nombramos una serie de palabras y les pedimos que compartan lo que les viene a la mente cuando escuchan cada término. "¿Qué les viene a la mente cuando leen la palabra *gato*? ¿Qué tal *café* o *correr*?" Ya sabes la idea. Luego preguntamos: "¿Qué les viene a la mente cuando piensan en el aprendizaje lúdico?"

La **Figura 3. 1** muestra una nube de palabras de las respuestas típicas que obtenemos cuando preguntamos a los educadores por sus asociaciones con el aprendizaje lúdico (el tamaño de las palabras refleja el número de personas que respondieron con esa palabra). "Diversión" suele ser la primera opción, seguida de "creatividad", "preescolar" y "risas". Durante las sesiones, estas son algunas de las palabras más comunes, junto con "jardín infantil", "patio de juegos" y "recreo". Si bien estas asociaciones tienen sentido, el aprendizaje lúdico implica algo más que niñas y niños pequeños y estar al aire libre. Las ideas de este capítulo pueden confirmar, ampliar e incluso cuestionar tus asociaciones con el aprendizaje lúdico. Nuestro objetivo es sentar las bases para que tú y tus colegas lleguen a la comprensión compartida de lo que implica el aprendizaje lúdico en tu colegio.

Figura 3. 1. Nube de palabras que ilustra la asociación de palabras con "aprendizaje lúdico"



La segunda pregunta central de nuestra investigación es: "¿Cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico en los colegios?". Recordemos el cuarto principio de PoP (consulta el capítulo 1): el aprendizaje lúdico es universal, pero está moldeado por la cultura. Comprender cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico en un entorno particular, como tu aula y tu colegio, por ejemplo, puede informarse por lo que la investigación ha descubierto sobre sus características generales, así como sobre los objetivos y creencias específicas de tu comunidad de aprendizaje. Esta comprensión es un paso fundamental en el desarrollo de una pedagogía de la enseñanza y el aprendizaje lúdico, ya que proporciona un punto de referencia compartido a la hora de planificar y evaluar el aprendizaje lúdico en tu contexto.

En este capítulo, presentamos los hallazgos de la investigación que pueden apoyar tus esfuerzos para alcanzar esta comprensión compartida, los "indicadores transculturales del aprendizaje lúdico". Los indicadores

transculturales son una explicación generalizada del aprendizaje lúdico basada en nuestra investigación en colegios de Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia. Después de describir el proceso de investigación que condujo a estos indicadores, los desglosamos, señalando las variaciones entre los lugares de investigación. Concluimos con reflexiones sobre el tipo de enseñanza que favorece el aprendizaje lúdico y las implicaciones de los indicadores transculturales para tu aula y tu colegio. En la caja de herramientas al final de este libro, también incluimos una **Guía de Investigación de Indicadores de Aprendizaje Lúdico** para ayudar a definir cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico en tu comunidad.

Indicadores transculturales del aprendizaje lúdico

El aprendizaje lúdico ocurre cuando el estudiante:

- Lidera el aprendizaje: ejerce la elección, la propiedad, el empoderamiento y la autonomía con respecto a su aprendizaje.
- Explora lo desconocido: experimenta asombro, curiosidad y aprendizaje significativo.
- Encuentra la alegría: experimenta sentimientos de placer y disfrute.

Estos hallazgos se presentan en los indicadores transculturales del aprendizaje lúdico que se encuentran a continuación (ver **Figura 3. 2.**). El aprendizaje lúdico está en el centro de la figura. Cuando están presentes los tres indicadores, es probable que ocurra aprendizaje lúdico.

Los indicadores transculturales son el resultado de una investigación que comenzó en Dinamarca y continuó en Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia. Revisamos la literatura sobre el juego y el aprendizaje, observamos las aulas y entrevistamos a sus docentes, líderes escolares y estudiantes para cocrear modelos que describen cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico en cada contexto. Luego, realizamos una metarevisión, buscando similitudes y diferencias entre los cuatro sitios de investigación. La revisión, análisis de los datos y la obtención de comentarios de educadores involucrados en la creación de los modelos originales dieron como resultado los indicadores transculturales (consulta el **anexo A** para obtener información detallada sobre nuestros métodos de investigación).

La **Figura 3. 3** muestra los indicadores de aprendizaje lúdico del Colegio Internacional de Billund (Dinamarca), tres colegios de Johannesburgo (Sudáfrica), seis colegios de Boston (Massachusetts) y cinco colegios de Bogotá (Colombia).

Cada conjunto de indicadores se basa en marcadores específicos que proporcionan más detalles sobre el aprendizaje lúdico. Hacemos una distinción entre cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico porque lo que es divertido para una persona, no lo es necesariamente para otra. Así, los marcadores incluyen tanto comportamientos como sentimientos. Por ejemplo, para los docentes del ISB, el indicador de asombro se siente como compromiso, fascinación y sorpresa y se ve como asunción de riesgos, simulación y formulación de preguntas. En el anexo A puedes encontrar los cuatro conjuntos de indicadores con los marcadores incluidos para cada grupo. No pretendemos que los indicadores transculturales sean universales. Más bien, presentan una síntesis de los aspectos comunes en cuatro contextos culturales. A continuación, analizamos los tres indicadores del aprendizaje lúdico: liderar el aprendizaje, explorar lo desconocido y encontrar la alegría.

Figura 3. 2. Indicadores transculturales de aprendizaje lúdico.

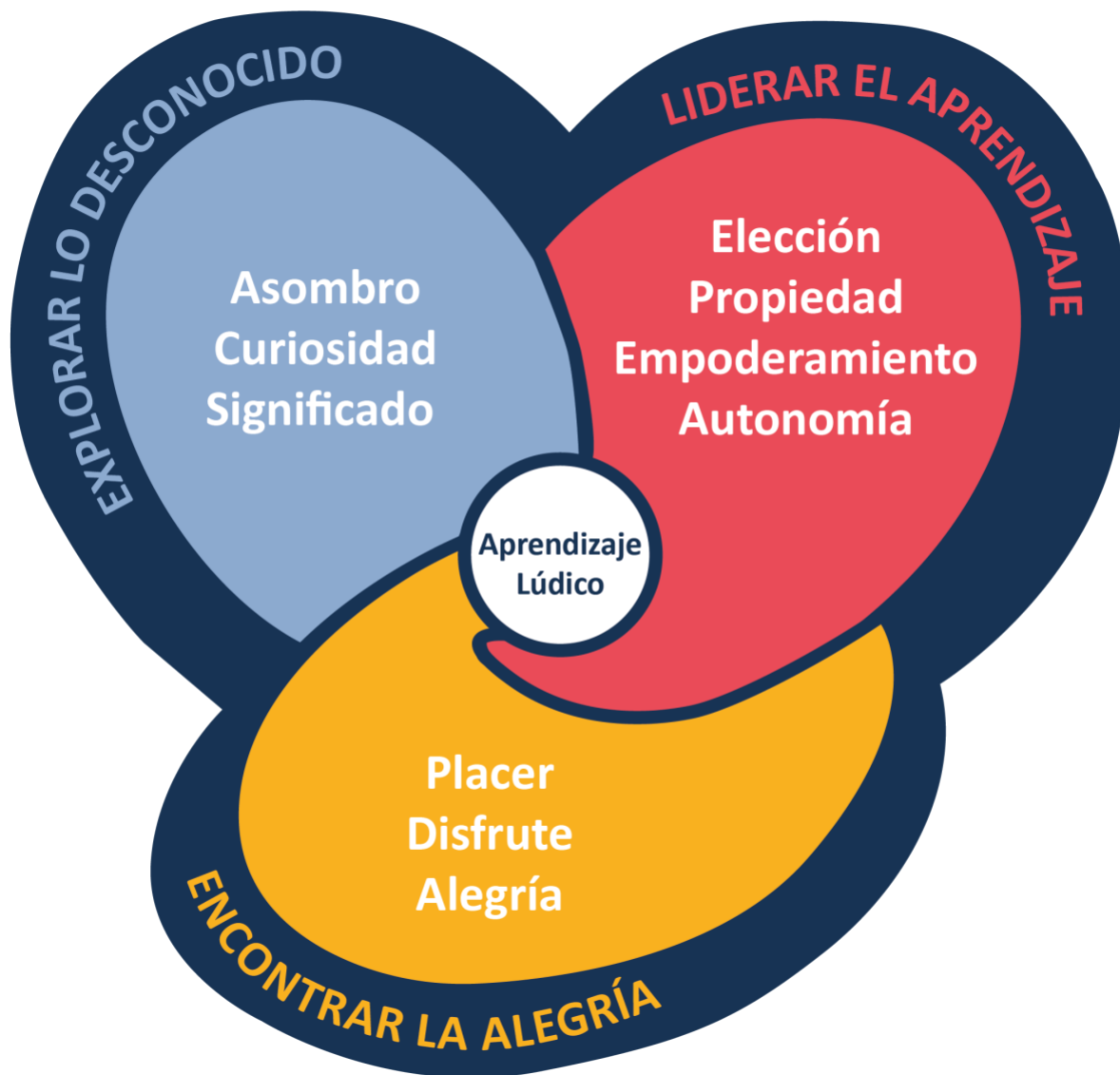


Figura 3. 3. Indicadores de aprendizaje lúdico de...

Arriba a la izquierda: Dinamarca

Arriba a la derecha: Sudáfrica

Abajo a la izquierda Estados Unidos

Abajo a la derecha: Colombia



Liderar el aprendizaje

En el juego, los jugadores están a cargo. Eligen qué jugar, con quién y durante cuánto tiempo. Experimentan la agencia. Que tus estudiantes lideren el aprendizaje es un elemento clave del aprendizaje lúdico. Este fue descrito por educadores y estudiantes de Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia como elección, propiedad, empoderamiento y autonomía, respectivamente⁸⁶.

Llevar el aprendizaje lúdico a los colegios es complicado porque los objetivos de aprendizaje que los educadores tienen para sus estudiantes pueden parecer contradictorios con la agencia del estudiante (recordemos las paradojas entre el juego y el colegio). Sin embargo, pueden coexistir el aprendizaje liderado por estudiantes y los objetivos educativos de las personas adultas. El sentimiento de liderar el aprendizaje fue expresado por Tadiswa en la primera Escena de práctica, ***Debate sobre la naturaleza de los hechos***, cuando describe las criaturas que ella y sus compañeros crearon: "Son nuestras". Ella, estudiante del ISB, transmite un sentimiento similar cuando dice "Tú estabas a cargo" sobre su experiencia durante el horario creado por estudiantes.

Los estudiantes que lideran el aprendizaje pueden verse como estudiantes que crean una criatura imaginaria que tiene, como explicó Tadiswa, "ese pequeño toque", o estudiantes de secundaria que construyen en ISB un lugar acogedor para estudiar nombrándolo Versalles. Puede parecerse a un niño de 5 años que declara: "Yo puedo enseñarles" cuando sus docentes le preguntan si los niños pequeños pueden aprender ciertas reglas (leerás sobre esto en la Escena de práctica ***Demasiadas reglas en el patio de recreo***).

Cuando los estudiantes lideran el aprendizaje, los estudiantes y los educadores de los cuatro lugares de investigación describen sentimientos que incluyen:

- Compromiso (Colombia)
- Confianza (Estados Unidos)
- Valentía (Sudáfrica)
- Libertad (Sudáfrica, Estados Unidos)
- Motivación intrínseca (Dinamarca)
- Orgullo (Sudáfrica, Estados Unidos, Colombia)
- Responsabilidad (Sudáfrica)

Para describir cómo es liderar el aprendizaje los educadores en estos contextos utilizan palabras como:

- Pedir ayuda (Estados Unidos)
- Colaboración (Dinamarca, Sudáfrica, Colombia)
- Discusión y debate/diálogo (Estados Unidos, Colombia)
- Liderazgo (Estados Unidos, Colombia)
- Desplazamiento (Dinamarca, Estados Unidos)
- Creación/co-construcción reglas (Dinamarca, Estados Unidos)
- Negociación (Dinamarca, Colombia)
- Establecimiento de metas (Dinamarca)
- Expresión de opiniones (Sudáfrica)

Desde la educación preescolar hasta la secundaria, apoyar a tus estudiantes para que lideren el aprendizaje es fundamental para cultivar el aprendizaje permanente. Ayudar a tus estudiantes a ganar confianza y valor para pedir ayuda, fijar objetivos y expresar sus opiniones es fundamental para el aprendizaje lúdico.

Explorar lo desconocido

Un ingrediente clave del juego es la incertidumbre: no saber qué ocurrirá cuando se lancen los dados, hacia qué dirección rebotará la pelota, qué pasará cuando los niños empiecen a actuar en situaciones imaginarias o quién ganará un partido de fútbol. Los jugadores prueban cosas e investigan porque no saben lo que va a pasar y porque les importa. Explorar lo desconocido es una parte central del aprendizaje lúdico, descrito como asombro, curiosidad, significativo y curiosidad en Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia, respectivamente.

Explorar lo desconocido es el telón de fondo del experimento del horario creado por estudiantes del ISB. Al hablar del experimento de antemano, los estudiantes expresan su entusiasmo y aprensión. El comentario de Amit "Sinceramente, es una apuesta" captura el sentimiento del grupo al embarcarse en la exploración de lo desconocido. Al reflexionar sobre la investigación policial en una Escena de práctica que leerás a continuación, Jibra destaca la importancia de que las exploraciones se sientan significativas. Ella señala "Sé que muchas veces los estudiantes se preguntan: ¿Cuándo voy a utilizar esto en la vida real? Esto es... la vida real".

La exploración de lo desconocido puede parecerse a que los estudiantes vayan a leer el diccionario para saber más sobre la definición de los hechos. Puede ser como cuando los estudiantes de cuarto grado de Bogotá construyeron una encuesta para descubrir las preferencias alimentarias de los posibles clientes de un restaurante con el fin de determinar un ingrediente secreto para incluir en sus recetas.

Los estudiantes y educadores describen la sensación de explorar lo desconocido con palabras como:

- Compromiso (Dinamarca, Sudáfrica)
- Fascinación (Dinamarca, Sudáfrica)
- Concentración (Estados Unidos)
- Inspiración (Sudáfrica, Estados Unidos)
- Interés (Estados Unidos, Colombia)
- Propósito (Estados Unidos)
- Sorpresa (Dinamarca, Colombia)

Para describir cómo es la exploración de lo desconocido, los educadores utilizan palabras como:

- Hacer preguntas (Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos, Colombia)
- Creación/creatividad (Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos, Colombia)
- Experimentar (Sudáfrica, Estados Unidos)
- Imaginación (Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos, Colombia)
- Iteración (Estados Unidos)
- Agrupación (Sudáfrica)⁸⁷
- Representación/Hacer como si (Dinamarca, Estados Unidos)
- Reflexión (Colombia)
- Reflexión sobre los errores y aprender de ellos (Dinamarca, Sudáfrica)
- Toma de riesgos (Dinamarca)

A menudo, los educadores se esfuerzan por hacer que el colegio sea predecible, con objetivos de aprendizaje claros, lecciones diferenciadas y rúbricas para el éxito. Cierta previsibilidad es necesaria para apoyar el aprendizaje. Al mismo tiempo, la educación debe preparar a sus estudiantes para un mundo cada vez más impredecible. En el juego, los niños y las niñas iteran y se adaptan, una de las principales razones por las que la exploración de lo desconocido es una parte fundamental del aprendizaje lúdico.

Encontrar la alegría

La alegría es un elemento clave que conecta el juego y el aprendizaje. La alegría fomenta la motivación y el interés. Los educadores y sus estudiantes de los cuatro centros de investigación consideran que encontrar la alegría es fundamental para el aprendizaje lúdico, y lo describen como placer, disfrute, gozo y alegría.

Como se señaló al principio de este capítulo, la "diversión" es a menudo la primera asociación de los educadores con el aprendizaje lúdico, y la diversión es ciertamente parte de la alegría. Como dice Tadiswa sobre su experiencia creando el Tic Toc: "Todo fue divertido". Sin embargo, encontrar la alegría es algo más que diversión. La alegría es un fenómeno complejo y, a menudo, el resultado de asumir retos y dificultades⁸⁸. Como explica Sydney Chaffee, docente de noveno grado del Colegio Público Codman Academy de Estados Unidos: "La alegría puede surgir de ser reconocido. La alegría puede venir de la diversión. Hay alegría en el descubrimiento y hay alegría en tener una idea. Hay alegría en formar parte de la comunidad de aprendizaje".

Muchas de las fotografías de estudiantes que aparecen en este libro ilustran cómo se ven los estudiantes que encuentran alegría en su aprendizaje. Si vuelves a la introducción, verás a estudiantes que sonríen, celebran y superan retos.

Los estudiantes y educadores describen el sentimiento de encontrar la alegría como:

- Anticipación (Sudáfrica, Estados Unidos)
- Pertenencia (Dinamarca, Estados Unidos, Colombia)
- Desafío (Estados Unidos)
- Emoción (Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos, Colombia)
- Descubrimiento (Estados Unidos)
- Felicidad/diversión (Dinamarca, Estados Unidos)
- Satisfacción (Dinamarca, Colombia)
- Seguridad y confianza (Sudáfrica, Estados Unidos, Colombia)

Para explicar cómo se ve encontrar la alegría, los educadores utilizan palabras como las siguientes:

- Bullicio de actividad (Estados Unidos)
- Camaradería/amistad (Colombia, Estados Unidos)
- Celebración (Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos, Colombia)
- Acogedor (Dinamarca, Estados Unidos)⁸⁹
- Competición (Estados Unidos, Colombia)
- Lúdica (Colombia)⁹⁰
- Travesuras/bromas (Dinamarca, Sudáfrica, Colombia)⁹¹
- Canto (Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos)
- Sonrisa/Risa (Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos, Colombia)
- Superar un reto (Dinamarca)

La relación entre superar un reto y los sentimientos de satisfacción y alegría merecen explicación. El aprendizaje lúdico puede abarcar una amplia gama de actividades, incluidas aquellas que abordan problemas emocionalmente difíciles y no se considerarían divertidas. Las Escenas de práctica muestran a los y las estudiantes asumiendo retos adecuados a su edad. Para los niños de 5 años, esto puede implicar que los niños cocrean reglas con sus docentes para mantener a todos a salvo (consulta la Escena de práctica: **Demasiadas reglas en el patio de recreo**). En el caso de los niños de 10 años, puede implicar crear un restaurante, un esfuerzo que Angélica consideró imposible, pero luego se sintió orgullosa cuando "lo logramos" (consulta la

Escena de práctica: **Crear un restaurante**). Para los jóvenes de 18 años, puede consistir en investigar la cuestión tan real e importante de los prejuicios raciales (consulta la Escena de práctica: **Investigación policial**). En todas estas situaciones, el aprendizaje lúdico crea un espacio en el que los niños y los jóvenes pueden explorar, experimentar y aprender sobre temas complejos y urgentes.

En nuestros esfuerzos por describir el aprendizaje lúdico no queremos dar la impresión de que liderar el aprendizaje, explorar lo desconocido y encontrar la alegría no están relacionados. Por ejemplo, que los estudiantes lideren el aprendizaje puede crear las condiciones para que se sientan capaces de explorar lo desconocido. Encontrar respuestas satisfactorias en tales exploraciones puede dar lugar a la alegría. Del mismo modo, parece probable que en una escuela donde los estudiantes encuentren regularmente alegría en el aprendizaje, serán más propensos a correr los riesgos que implica en liderar el aprendizaje y explorar lo desconocido.

Variaciones entre culturas

Además de las similitudes, también encontramos variaciones en cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico en los cuatro lugares de investigación. La analogía de la sopa ayuda a explicar la naturaleza de estas variaciones junto con los puntos en común expresados en los indicadores transculturales. La sopa es común en las cocinas de todo el mundo. Sin embargo, la sopa también es específica de cada contexto: el tipo de base líquida utilizada y los tipos de alimentos sólidos añadidos varían de una cultura a otra, de una región a otra y de una receta a otra. Es imposible hacer sopa sin ingredientes y métodos de cocción arraigados en entornos naturales y prácticas culturales, pero el concepto generalizado de sopa se entiende bien. Del mismo modo, el aprendizaje lúdico es común a las experiencias de aprendizaje de todo el mundo. Sin embargo, cómo se ve y se siente difieren de una cultura a otra.

Algunas de estas variaciones en los diferentes contextos se reflejan en las elecciones de lenguaje y términos. Por ejemplo, al describir a los estudiantes que lideran el aprendizaje, los educadores y estudiantes de Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia utilizan cuatro términos diferentes: elección, propiedad, empoderamiento y autonomía.

Otras diferencias reflejan objetivos y valores culturales:

- En Dinamarca, donde la educación se considera fundamental para mantener las tradiciones democráticas en las comunidades y el gobierno, hacer y cambiar reglas, escoger colaboradores y elegir el tiempo de trabajo/juego suelen formar parte de liderar el aprendizaje.
- En Sudáfrica, la filosofía Ubuntu (a menudo explicada como "soy a través de los demás") subyace a los tres indicadores; el apoyo de otras personas hace posible liderar el aprendizaje, explorar lo desconocido y encontrar la alegría.
- En Estados Unidos, explorar lo desconocido (que implica curiosidad, concentración e imaginación) requiere experiencias de aprendizaje significativas: conectadas con la familia, los intereses personales y la imaginación de un futuro más justo.
- En Colombia, donde los educadores consideran que parte de su papel consiste en apoyar a los jóvenes en aprender a convivir para ayudar al país a sanar de un conflicto que ha durado décadas, encontrar la alegría incluye afecto y camaradería.

Esto no significa que estas cualidades estén excluidas de los otros contextos, simplemente se enfatizan por los educadores en uno de los contextos.

Una reflexión sobre la enseñanza que apoya el aprendizaje lúdico

Los docentes desempeñan un papel fundamental en la configuración de las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes. Y aunque esperamos que ahora tengas una buena comprensión de lo que implica el aprendizaje lúdico, es posible que te preguntes: "¿Qué significa enseñar de una manera que apoye el aprendizaje lúdico?". Al pasar a considerar cómo promover el aprendizaje lúdico, esta es una buena pregunta para hacernos.

Basados en entrevistas e interacciones con educadores a lo largo de nuestro proceso de investigación, tenemos una respuesta preliminar. Nuestra hipótesis es que la enseñanza que apoya el aprendizaje lúdico se alinea con los indicadores transculturales que acabamos de presentar.

Los docentes que apoyan el aprendizaje lúdico lideran su propia enseñanza y aprendizaje. Navegan intencionadamente por las paradojas entre el juego y el colegio, tienen objetivos de aprendizaje bien definidos para sus estudiantes y razones claras para desplegar el juego. Exploran nuevos terrenos con sus estudiantes a partir de ideas y preguntas espontáneas que surgen en clase.

Estos educadores exploran lo desconocido. Son curiosos y siempre están aprendiendo junto a sus estudiantes. Son flexibles, se sienten cómodos con la ambigüedad y aceptan lo desconocido. Reconocen que hay más de una forma de enseñar, jugar, aprender y comprender. Son imaginativos e introducen la creatividad en el aula al servicio del aprendizaje.

Los docentes que apoyan el aprendizaje lúdico encuentran la alegría en su trabajo. Confían en sus estudiantes y colegas, y éstos confían en ellos. Muestran afecto y respeto y crean un sentimiento de pertenencia para todos los miembros de la comunidad escolar. Aportan una energía positiva al aula y en el personal. Su alegría es contagiosa.

Los docentes de las Escenas de práctica encarnan esta forma de enseñar. Inmediatamente después de este capítulo conocerás a Kabezwane Chezi y Ntombifuthi Chiloane, de la Escuela Primaria Esikhisini de Sudáfrica. Junto con sus colegas, Kabezwane y Ntombifuthi experimentan intencionadamente con nuevas ideas y prácticas para llevar el aprendizaje lúdico a sus estudiantes y llenar sus aulas de alegría.

Y ahora...

Ya tenemos la respuesta a la segunda pregunta de la investigación: El aprendizaje lúdico se ve y se siente como estudiantes que lideran el aprendizaje, exploran lo desconocido y encuentran la alegría en el aprendizaje. Compartir la comprensión del aprendizaje lúdico puede servir de base para tus conversaciones sobre la incorporación de una pedagogía lúdica en tu aula y en tu colegio. Los indicadores transculturales ofrecen un punto de partida para desarrollar esta comprensión compartida. O, si resuenan con tu contexto, los modelos de indicadores de Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos o Colombia, que puedes encontrar en el anexo A, pueden tener el mismo propósito en el desarrollo de la definición de aprendizaje lúdico de tu comunidad. Si deseas desarrollar tus propios indicadores, consulta la Guía de investigación de indicadores de aprendizaje lúdico en la Caja de herramientas al final del libro.

La respuesta a la pregunta sobre cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico nos lleva, naturalmente, a nuestra tercera pregunta de investigación ¿Cómo pueden los educadores promover el aprendizaje lúdico? Abordamos esta cuestión en los dos capítulos siguientes. En el capítulo 4, explicamos cómo los educadores pueden apoyar el aprendizaje lúdico en el aula, a través de la enseñanza lúdica. En el capítulo 5, analizamos cómo los líderes

escolares pueden crear culturas de aprendizaje lúdico en toda su escuela a través de prácticas, políticas y rutinas.



Escena de práctica: Explorando los tipos de suelo y las plantas



Niños de 7 y 10 años

Escuela Primaria Esikhisini

Pretoria, Sudáfrica

Kabezwane Chezi es docente de segundo grado en la Escuela Primaria Esikhisini, una institución pública de Atteridgeville, Pretoria. Durante un evento familiar bastante concurrido sobre el aprendizaje lúdico, Kabezwane actúa como maestra de ceremonias. Comienza pidiendo disculpas a la audiencia (algunos de los cuales son antiguos estudiantes): "Cuando ustedes iban al colegio, yo no enseñaba de esta manera. Ahora sé cómo hacer que la escuela sea más divertida". Su colega Ntombifuthi Chiloane, quien enseña ciencias naturales y tecnología a estudiantes desde cuarto hasta séptimo grado, comparte una historia de su clase que ilustra cómo puede ser el aprendizaje lúdico en el colegio. La jornada termina con Kabezwane facilitando una conversación amistosa entre familias y educadores sobre cómo todos pueden apoyar el aprendizaje de sus niños y niñas.

Según Ntombifuthi, lo que hace especial a Esikhisini es "la unidad. Somos como hermanos y hermanas Discutimos, peleamos, pero somos como una familia. Nos apoyamos unos a otros". De hecho, Kabezwane, Ntombifuthi y sus colegas trabajan juntos para apoyar una pedagogía del juego que se centra en educadores que lideran su enseñanza, exploran lo desconocido y se alegran en su trabajo.

A pesar de enseñar hasta cincuenta estudiantes por clase y de tener que cumplir con el plan nacional de estudios K-12 (que los educadores describen como "saturado y rígido"), Kabezwane y Ntombifuthi ofrecen frecuentemente oportunidades de aprendizaje lúdico a sus estudiantes. Los dos ejemplos que están a continuación muestran este tipo de enseñanza, que fomenta el sentido de pertenencia, la curiosidad y el disfrute, una diferencia notable con respecto a la pedagogía tradicional de Sudáfrica.

Exploración de los tipos de suelo en segundo grado

El plan nacional de estudios para segundo grado incluye lecciones sobre los usos y las propiedades de los distintos tipos de suelo. Para ayudar a sus estudiantes a entrar en una mentalidad lúdica, Kabezwane inicia la clase sobre arena, arcilla y marga con canciones y bailes. A medida que los niños se mueven y cantan, aparecen sonrisas en sus rostros. Terminado el baile, sus estudiantes regresan a sus asientos y se organizan en grupos de 4 a 6.

En primer lugar, Kabezwane centra la lección en la arena y pregunta: "¿Para qué se utiliza la arena?". Las respuestas de sus estudiantes incluyen plantar verduras y construir castillos de arena. Luego, pide a sus estudiantes que le ayuden a distribuir pequeños montones de arena en cada grupo. Mientras se reparten el material, Kabezwane anima a sus estudiantes a "tocar y jugar" con la arena. Esta experiencia sensorial produce conversaciones y sonrisas, y sus estudiantes discuten dónde se encuentra la arena, sus propiedades (su textura, su peso) y para qué se puede utilizar.

Tras satisfacer cierta curiosidad y hacer algunos descubrimientos sobre la arena, sus estudiantes pasan a examinar la arcilla. Su aprendizaje sigue un patrón similar. Primero, sus estudiantes debaten para qué podría utilizarse la arcilla antes de recibir un pequeño trozo de esta para explorarla. De nuevo, Kabezwane pide a sus estudiantes que piensen en cómo se siente la arcilla en sus manos y que describan sus cualidades. Consideran las similitudes y diferencias entre la arcilla y la arena. Luego, reta a sus estudiantes a construir una nariz con la arcilla.

Surgen animadas conversaciones y risas cuando sus estudiantes ponen sus creaciones sobre sus propias narices y comentan cómo es trabajar con arcilla.

Siguen explorando cómo el material mantiene su forma y puede manipularse. Kabezwane propone un nuevo reto: crear un zapato. Sus estudiantes comparten sus creaciones y buscan la retroalimentación de Kabezwane y de los demás, lo que inspira preguntas y observaciones como "¿Quieres añadir un tacón?" y "¡No hay dónde poner un pie!".

Después, Kabezwane propone un desafío colaborativo, amplía y lleva al límite su "juego". "Junten su arcilla y veamos qué grupo puede hacer el mejor zapato". Ella aporta criterios para el modelo: que tenga un tacón y una abertura para el pie, y anima a sus estudiantes a trabajar juntos. Los grupos pequeños debaten cómo crear sus zapatos.



Empiezan con canciones y baile



Exploran la arena



Modelan un zapato colectivo



Los zapatos terminados



Evalúan los zapatos



El grupo ganador

Investigar las partes de las plantas en cuarto grado

Como parte del plan nacional de estudios, los estudiantes de cuarto grado deben aprender sobre las cuatro partes de una planta: raíces, tallos, hojas y flores. En la mayoría de las aulas, esta clase comienza con un libro de texto y un docente que pide a sus estudiantes que lean las páginas sobre las partes de las plantas. Después, el docente dibuja y etiqueta las cuatro partes de una planta en un tablero. Luego, pide a los estudiantes que reciten la información mientras el docente señala las distintas partes de la planta. En la clase de Ntombifuthi, la clase sobre las partes de las plantas inicia de forma similar, mientras pide a sus estudiantes que hojeen sus libros de texto.

Pero al cabo de unos minutos, Ntombifuthi sorprende a sus estudiantes diciendo: "Botánicos, para estudiar las cuatro partes de las plantas, tenemos que recoger especímenes". Ella pide a sus estudiantes que formen grupos pequeños y salgan a buscar una planta para estudiarla. Después de repetir esta información en Tswana (la lengua materna de gran parte de su clase), sus estudiantes salen entusiasmados a buscar una planta.

Un pequeño grupo de estudiantes no tarda en volver al aula y explica que no puede encontrar "plantas de verdad", que las plantas que han encontrado carecen de flores. Ntombifuthi les sugiere que recurran a su experiencia y les pregunta: "¿Las plantas que conocen tienen flores todo el tiempo?". Al responder "no", sus estudiantes continúan la búsqueda. Pasados diez minutos, todos los grupos vuelven al aula con una planta.

Ntombifuthi pide a sus estudiantes que describan sus especímenes unos a otros. Están orgullosos de sus plantas y señalan las hojas, los tallos, las raíces y las flores (algunas en estado de capullo). Varios presumen que tienen la planta más atractiva.

La docente plantea varias preguntas a la clase y les pide que las debatan en pequeños grupos:

- ¿Qué observan en estas plantas?
- ¿Qué tienen en común todas estas plantas?
- Al mirar alrededor del aula ¿dónde ven similitudes y diferencias en las plantas de sus compañeros?

Mientras sus estudiantes charlan, Ntombifuthi se desplaza por el aula escuchando las conversaciones. Sus estudiantes están impacientes por compartir sus observaciones con ella.

Luego, Ntombifuthi explica a la clase que los científicos especializados en plantas suelen hacer dibujos de los especímenes que recogen. Observando atentamente, los estudiantes hacen dibujos minuciosos de sus plantas.

Al final de la clase, como en todas las buenas comunidades científicas, sus estudiantes presentan lo que han aprendido sobre su planta, señalan el color de las flores, la fuerza de los tallos, las venas de las hojas y la estructura de las raíces.

Un mes después, cuando llega el momento del examen, Ntombifuthi se alegra de que sus estudiantes recuerden más sobre las plantas en comparación a las clases anteriores, que sólo habían aprendido del libro.



Los estudiantes de Ntombifuthi revisan las partes de una planta en su libro



Un estudiante comparte sus observaciones sobre la planta



Estudiantes realizan dibujos de sus plantas a partir de observaciones

Escena de práctica: Investigación policial



Jóvenes de 17 y 18 años

Colegio Público Codman Academy

Boston, Estados Unidos

Esta Escena de práctica se basa en el blog de Blair Baron “Empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio social” (en inglés conocido como Empowering students to become agents of social change), el vídeo “La policía en América: Utilizar temas y textos poderosos para desafiar, comprometer y empoderar a los estudiantes” (en inglés conocido como Policing in America: Using powerful topics and texts to challenge, engage and empower students) de EL Education, y entrevistas a docentes del colegio Codman Academy que formaron parte de la investigación PoP Estados Unidos.

En los colegios de todo Estados Unidos, los estudiantes debaten sobre la raza, la desigualdad, la injusticia e incluyen preguntas sobre la policía. Las cafeterías, los pasillos y las redes sociales son escenarios de este discurso que, para muchos, tiene su origen en experiencias cotidianas. En los últimos meses del año escolar, Blair Baron, docente de Humanidades del grado 12º, lleva esta conversación a su clase en el Colegio Público Codman Academy. Blair y el decano planifican una unidad de investigación titulada “Éxitos, retos y posibilidades de la policía en Estados Unidos”. Blair explica “[Este es] un tema increíblemente fascinante para mis estudiantes. Casi todos son jóvenes de color que crecen en el centro de la ciudad. Este tema les afecta a diario”. Ella continúa:

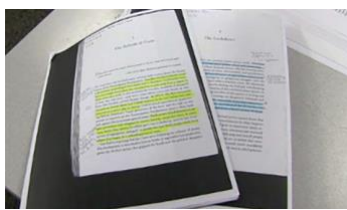
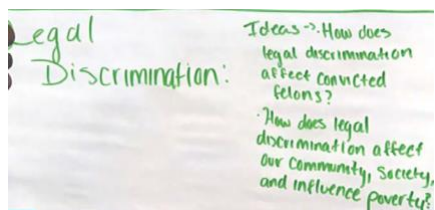
Una vez que has encontrado un tema que realmente les interesa a tus estudiantes y que está apoyado por buenos textos, esto inspira a tus estudiantes a esforzarse mucho. Leerán más a fondo. Se

cuestionarán unos a otros. Se exigirán a sí mismos, se exigirán mutuamente y se involucrarán por completo en la ardua labor de comprender el tema.

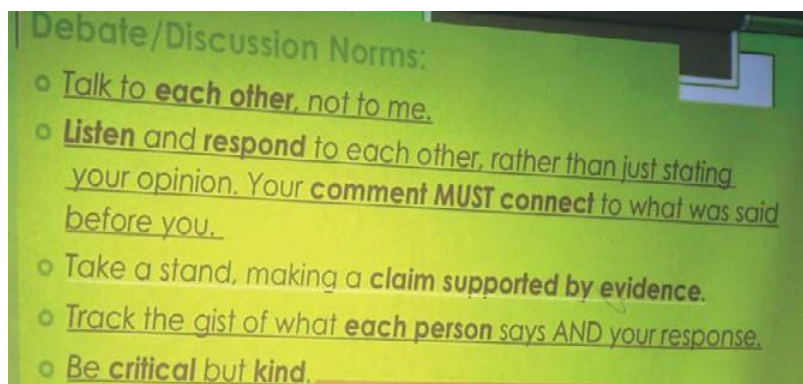
Debatir sobre la raza, la policía y las injusticias no supone intuitivamente una oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje lúdico, y la unidad no está diseñada para ser entretenida o divertida. Sin embargo, para educadores como los colegas de Blair, Thabiti Brown y Sydney Chaffee, el aprendizaje lúdico comprende experiencias que empoderan, son significativas y alegres. Experiencias que activan emociones positivas en sus estudiantes a medida que dominan y comprenden temas complejos que son significativos e importantes.

Al leer la historia que está a continuación, encontrarás estudiantes que lideran su aprendizaje sintiéndose seguros de sí mismos y empoderados, y que exploran lo desconocido sintiendo que su investigación importa. Además, encontrarás estudiantes que disfrutan su aprendizaje, no en forma de risas o bromas, sino con sensaciones de desafío, confianza, seguridad y satisfacción por haber dominado nuevas destrezas y alcanzado nuevos conocimientos (marcadores para describir el aprendizaje lúdico utilizados por los educadores de Codman).

Puede parecer arriesgado indagar sobre temas que generan emociones fuertes. ¿Y si los estudiantes llegan a conclusiones erróneas? Sin embargo, incluso con temas tan apremiantes, sus estudiantes tienen derecho a explorar y probar ideas que activen mentalidades lúdicas, lo que les permite considerar nuevas posibilidades y facilita la participación en temas serios.



Estrategias de los estudiantes para tomar notas



Normas para la conversación

Un debate enriquecedor y significativo

La unidad sobre la policía se desarrolla a lo largo de dos meses. Esta incluye varios estudios de caso y se apoya en diversos textos. Durante una sesión, la clase lee en voz alta fragmentos del informe del Departamento de Justicia de Estados Unidos sobre las prácticas policiales en Ferguson (Misuri), redactado tras la muerte de Michael Brown a manos de la policía, un afroamericano desarmado de 18 años. Los objetivos de Blair para el debate (y la unidad completa) incluyen ayudar a los estudiantes a saber que pueden hacer algo sobre las

prácticas problemáticas de la policía, comprender que son capaces de profundizar en textos complejos y que están preparados académicamente para la universidad.

Los extractos se debaten en grupos pequeños y sus estudiantes utilizan diversas estrategias para tomar notas y dar sentido al texto. Al día siguiente, Blair organiza un debate sobre ésta y otras lecturas.

El debate sobre el informe comienza con un repaso de las normas de conversación. Aisha lee una lista que está en la pared:

Hablen entre ustedes, no conmigo (la docente). Escúchense y respondan entre ustedes en lugar de limitarse a expresar su opinión.

Blair recuerda a la clase las frases de inicio que han aprendido, cómo ponerse de acuerdo o en desacuerdo educadamente y, en general, cómo mantener conversaciones productivas. Como en el juego, las normas se acuerdan con los demás y luego se cumplen.

Oliver comienza su comentario con una de las frases de inicio:

*Quiero responder a lo que decía Phinix. Si van a la página 71 de **The New Jim Crow**... dice que te pueden parar básicamente por actuar con demasiada calma. Actuar demasiado nervioso. Vestir de manera informal. Llevar ropa o joyas caras. Ser de los primeros en bajar del avión. Ser uno de los últimos.*

Marquis ofrece un punto de vista diferente:

Sé que me van a atacar y que todos se van a molestar. Pero no creo que esto sea un problema... Ellos [los departamentos de policía] se crearon para protegernos como ciudadanos de América.

Aisha discrepa inmediatamente:

Creo que nuestro país atraviesa una crisis nacional. Y creo que es porque la gente como tú no se conecta. Creo que ése es el problema.

En voz baja, Marquis responde:

¿Cómo podemos conectarnos?

"Hagamos una pausa..."

Hay tensión en el aire. Blair toma aire. Deseosa de ayudar a sus estudiantes a comprender el poder de la escucha y el valor de tomarse tiempo para procesar antes de responder, dice:

Vale. Hagamos una pausa. Quiero que discutan entre ustedes. Lo han hecho con respeto. Continúen así, por favor. Se acaban de decir muchas cosas, así que tómense dos minutos para anotar lo que se ha dicho.

A continuación, Blair sugiere a sus estudiantes que utilicen gráficos organizadores para identificar los temas sobre los que quieren volver y debatir.

Tras unos minutos de reflexión individual, se reanuda la conversación. Sus estudiantes hablan de la diferencia en las respuestas de los medios de comunicación frente a los crímenes de "negros contra negros" y los crímenes cometidos contra blancos.

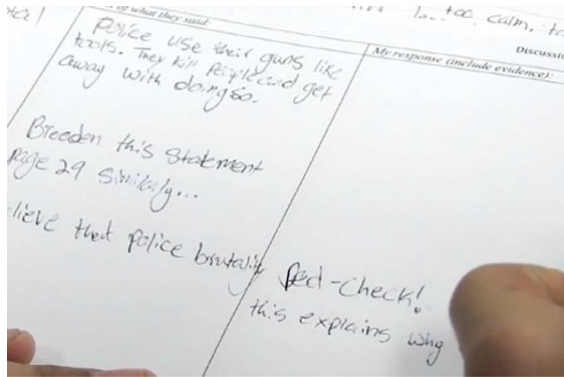
Aisha pregunta a sus compañeros,

¿Se han preguntado alguna vez por qué no se valora la vida de los afroamericanos por parte de los afroamericanos?

Responde Jibria,

En el artículo **El fantasma de Dred Scott acecha las calles de Ferguson** [En inglés conocido como *The Ghost of Dred Scott Haunts the Streets of Ferguson*], el docente John A. Powell, de la Universidad de California en Berkeley, escribió: "Todavía no hemos llegado al pleno reconocimiento de los negros y otras personas de color como ciudadanos de pleno derecho. Como personas plenas."

Al finalizar la clase, Blair señala que se han planteado una serie de temas en los que se podría profundizar, quizá como parte de los trabajos finales de los estudiantes.



Notas de los estudiantes sobre el debate

Sentimientos de conexión, desafío y confianza

Evaluemos los objetivos de aprendizaje de Blair a través de lo que piensan sus estudiantes.

En relación al objetivo de capacitar a sus estudiantes para abordar prácticas problemáticas de la policía, Robert se lleva una lección práctica:

En algún momento, debido a mi raza, me parará la policía. Y en ese caso, es muy importante para mí saber qué decir y qué no decir. No quiero formar parte de esa estadística en la que ya me van a enviar a la cárcel antes de los 18 años.

Jibria es más activista:

Si no estás ahí fuera haciendo oír tu voz, las probabilidades no están a tu favor.

En cuanto a sentirse capaz de analizar textos complejos, Aisha explica su pensamiento sobre el informe del Departamento de Justicia:

No está escrito como una narración. Es un poco difícil de leer. Pero cuando lo lees en voz alta y lo discutes después, entiendes de verdad lo que dice... Siento que estoy preparada para leer cosas que son difíciles. Y puede que no lo entienda la primera vez que lo leo. Pero he creado herramientas que me permiten releer o buscar otras que me ayuden a entenderlas. He aprendido a profundizar. Entiendo lo que me encontraré cuando vaya a la universidad e incluso después de ella.

La indagación crea claramente sentimientos de conexión entre los estudiantes, sus comunidades y el tema. Es, como explica Blair, "un tema increíblemente apasionante". Jibria explica

Sé que muchas veces con los estudiantes es como: "¿Cuándo voy a utilizar esto en la vida real?". Esto es algo sobre lo que [no sólo] estamos aprendiendo. Es la vida real. Te pueden parar en la calle cuando vas a casa. Mientras caminas hacia el autobús. Son cosas que vivimos todos los días.

Adentrarse en este complejo tema, con sus textos densos y complicados, es todo un reto. Sin embargo, junto con el reto vienen sentimientos de confianza. Aisha es astuta al observar que participar en esta investigación, con sus conversaciones y lecturas complejas, ella y a sus compañeros se están preparando para la universidad, para la que sólo faltan unos meses. La directora del colegio, Thabiti Brown, está de acuerdo. Para Thabiti, el aprendizaje lúdico (y la educación en general) debe estar al servicio de las conexiones, los retos y la confianza de sus estudiantes. Así lo explica:

Al trabajar en una comunidad que no ha sido valorada por la sociedad en términos de voz, propiedad de materiales y poder político, la agencia es lo que puede romper este bloqueo. El conocimiento es poder. Cuanto más sabes, más puedes hacer, impulsar y cambiar. Si conseguimos que nuestros estudiantes crean que tienen el poder de cambiar el mundo, habremos hecho nuestro trabajo.

No podemos imaginar un sentimiento más gozoso que el poder de cambiar el mundo.

Capítulo cuarto: ¿Cómo pueden los educadores apoyar el aprendizaje lúdico en el aula?

Hasta ahora, has leído por qué es necesaria una pedagogía del juego y cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico en los colegios en diferentes contextos culturales. Imaginamos que ahora te estarás preguntando cómo podrías apoyar el aprendizaje lúdico en el aula. O más concretamente, siguiendo la idea de Loris Malaguzzi, fundador de los centros preescolares de Reggio Emilia (Italia), de que "el objetivo de la enseñanza no es producir aprendizaje, sino producir las condiciones para el aprendizaje", ¿cómo podrías crear las condiciones para que el aprendizaje lúdico prospere en tu aula?

En la Escena de práctica *Investigación policial*, Blair Baron, docente de secundaria del Colegio Público Codman Academy, utiliza una serie de prácticas docentes para apoyar el aprendizaje lúdico de sus estudiantes de humanidades durante una unidad de dos meses sobre la policía en Estados Unidos. Ella capacita a sus estudiantes para que dirijan su propio aprendizaje e investiguen un tema fascinante sobre la justicia y la injusticia, pidiéndoles que identifiquen cuestiones de especial interés y, además, facilita debates sobre su papel como agentes de cambio. Construye una cultura de aprendizaje colaborativo al introducir normas de debate, frases para empezar sobre cómo estar de acuerdo y en desacuerdo, y propicia debates en grupos pequeños basados en textos. Blair también acoge las emociones que experimentan sus estudiantes aceptando las tensiones que surgen en un debate, animándolos a discrepar respetuosamente y haciendo pausas para que los estudiantes reflexionen por escrito.

En este capítulo se destacan éstas y otras prácticas y estrategias básicas para promover una cultura de aprendizaje lúdico en el aula. Identificamos cinco prácticas clave para fomentar el aprendizaje lúdico en el aula. Cada práctica incluye varias estrategias, diferentes maneras de ponerla en práctica, muchas de las cuales se traslapan (con la Tabla 4. 1). Hacemos referencia a las Escenas de práctica que se encuentran a lo largo del libro y compartimos ejemplos de clase de otros docentes de los colegios con los que trabajamos. Concluimos con una nota en la que se describe el papel de la documentación a la hora de hacer visible el aprendizaje y dar forma al aprendizaje que tiene lugar. Todas estas prácticas contribuyen a crear las condiciones que permiten a los estudiantes liderar el aprendizaje, explorar lo desconocido y disfrutar su aprendizaje.

Consulta la Tabla 4. 2 para determinar qué herramientas de la Caja de herramientas PoP pueden ayudarte con cada una de estas prácticas.

Las prácticas son el resultado de nuestra investigación cualitativa llevada a cabo con educadores de todo el mundo. También, nos apoyamos en algunas de las pedagogías "cercanas" mencionadas en la Introducción, especialmente el aprendizaje basado en la investigación y los proyectos y el aprendizaje activo. Las prácticas y estrategias también se basan en el enfoque de Vivian Paley de contar y actuar historias⁹² y en proyectos de investigación relacionados con Proyecto Zero, como *Inspirar a los Agentes del cambio* (en inglés conocido como *Inspiring Agents of Change*⁹³) y *Hacer visible el aprendizaje* (en inglés conocido como *Making Learning Visible*⁹⁴), Además, las conversaciones con docentes experimentados y nuestras propias experiencias docentes⁹⁵ ayudaron a dar forma a las estrategias. No afirmamos que hayamos inventado estas prácticas y estrategias, sino que combinamos ideas con los resultados de nuestra investigación para resaltar formas de crear las condiciones para el aprendizaje lúdico. Para más información sobre nuestra metodología, consulta el Anexo A.

Las prácticas y estrategias se aplican en general a todos los rangos de edad y áreas de conocimiento. Te invitamos a adaptarlas a tu propio entorno (consulta la herramienta PoP *Planificador de aprendizaje lúdico* en la página 176 para ayudar a planificar experiencias de aprendizaje lúdico).

Tabla 4. 1. Prácticas y estrategias de aprendizaje lúdico en el aula

Prácticas	Estrategias
 <p data-bbox="354 499 613 646">Empodera a tus estudiantes para que lideren su propio aprendizaje</p>	<ul data-bbox="662 478 1318 583" style="list-style-type: none"> • Conoce a tus estudiantes. • Involucra a tus estudiantes en la toma de decisiones. • Reflexiona sobre el aprendizaje con tus estudiantes.
 <p data-bbox="354 800 558 905">Crea una cultura de aprendizaje colaborativo</p>	<ul data-bbox="662 779 1318 919" style="list-style-type: none"> • Utiliza el juego para establecer relaciones. • Facilita conversaciones intencionadas para construir conocimiento. • Fomenta una cultura de retroalimentación.
 <p data-bbox="354 1056 613 1161">Promueve la experimentación y la asunción de riesgos</p>	<ul data-bbox="662 1041 1442 1146" style="list-style-type: none"> • Involucra a tus estudiantes en investigaciones abiertas. • Fomenta la asunción de riesgos como parte fundamental de su proceso de aprendizaje.
 <p data-bbox="354 1318 516 1423">Fomenta el pensamiento imaginativo</p>	<ul data-bbox="662 1297 1448 1507" style="list-style-type: none"> • Comparte historias para estimular y enriquecer el aprendizaje • Utiliza juegos de rol y escenarios imaginarios. • Proporciona materiales y experiencias que estimulen los sentidos y el cuerpo. • Formula preguntas que inviten a la curiosidad y al pensamiento imaginativo.
 <p data-bbox="354 1644 604 1780">Da la bienvenida a todas las emociones generadas a través del juego</p>	<ul data-bbox="662 1623 1269 1728" style="list-style-type: none"> • Diseña para la alegría. • Usa el juego para explorar temas complejos. • Ayuda a tus estudiantes a superar la frustración.



Empodera a tus estudiantes para que lideren su propio aprendizaje

La primera práctica de aprendizaje lúdico, empoderar a tus estudiantes para que lideren su propio aprendizaje, inclina la balanza de la responsabilidad del aprendizaje hacia los estudiantes y la aleja de ti. Considera la posibilidad de compartir la responsabilidad de las decisiones sobre el espacio de aprendizaje, el horario diario o semanal, el diseño de las unidades del plan de estudios o los tipos de evaluaciones que les das a tus estudiantes. Seguir las indicaciones de los estudiantes requiere flexibilidad y la voluntad de modificar, y a veces, dejar de lado los planes de enseñanza. Si te estás preparando para la sorpresa e invitas a tus estudiantes a que ayuden a dar forma a su educación, puede darles un sentido de propiedad, autonomía y motivación intrínseca. Por supuesto, no todos tus estudiantes tendrán una mentalidad lúdica o el deseo de responsabilizarse de su aprendizaje. He aquí tres estrategias que se pueden utilizar para animar a tus estudiantes a liderar su propio aprendizaje:

- Conoce a tus estudiantes.
- Involucra a tus estudiantes en la toma de decisiones.
- Reflexiona sobre el aprendizaje con tus estudiantes.

Conoce a tus estudiantes

El aprendizaje no es un fenómeno abstracto, sino que implica dar sentido al mundo a partir de conocimientos previos. Cuando el aprendizaje está relacionado con la vida de tus estudiantes adquiere más sentido. Estas conexiones son más fáciles de establecer si la nueva información puede vincularse a marcos de referencia ya existentes. Liz Caffrey docente de matemáticas del Colegio Atrium⁹⁶ de Estados Unidos, diseña clases que se basan en las experiencias de sus estudiantes y las conectan con el mundo social y político que les rodea. El primer día de clase, Liz pide a sus estudiantes de sexto, séptimo y octavo que compartan sus respuestas a la pregunta "¿Qué son las matemáticas?" y las cuelga en un gran tablero. Liz también pide a sus estudiantes que le escriban una carta sobre sus vidas, con preguntas del tipo: "Como estudiante de matemáticas, ¿cómo aprendes mejor? ¿Qué haces para divertirte? Cuéntame una anécdota matemática de tu vida. Háblame de un docente que te haya apoyado y ayudado a aprender matemáticas". Liz utiliza esta información para dar forma a su enseñanza. Por ejemplo, es sensible a las preferencias de sus estudiantes por la música o el silencio a la hora de trabajar. Una vez a la semana, Liz dirige "Noticias matemáticas", en las que comparte un acontecimiento actual relacionado con las matemáticas -un gráfico, porcentajes, estadísticas- para enseñar a sus estudiantes a ser consumidores críticos de los datos del mundo que les rodea. La elección de las noticias se basa en los intereses de los estudiantes, desde el béisbol a la repostería o la música *bluegrass*.

Reconocer los puntos fuertes, los conocimientos y los intereses que sus estudiantes traen al aula también les empodera para liderar su propio aprendizaje, ya que es más probable que desempeñen un papel activo en el proceso⁹⁷. Puede ser útil pensar en estas cualidades como fondos de conocimiento⁹⁸ que los estudiantes pueden aportar a la comunidad de aprendizaje. Los fondos de conocimiento pueden incluir la lengua o lenguas maternas, los antecedentes culturales, las tradiciones o celebraciones familiares, las actividades favoritas o las responsabilidades del hogar.

La clase de Kabezwani Chezi en la escuela primaria de Esikhisini, en Sudáfrica, es un claro ejemplo de aprovechamiento de los fondos de conocimiento. Dakalo es un estudiante de segundo grado de la clase de Kabezwani. Es reservado y a menudo reacio a participar en experiencias de aprendizaje con sus compañeros. Cuando Kabezwani se entera de que el padre de Dakalo toca la batería y le está enseñando a tocarla, busca un tambor en el aula de música del colegio para intentar que Dakalo participe en el aprendizaje. Kabezwani decide

utilizar el canto y el movimiento para repasar los sonidos de las distintas letras que está enseñando. Pide a Dakalo tocar el tambor mientras la clase aplaude el número de sílabas de seis palabras que empiezan por la letra Ll. Para demostrar la palabra "llamar", Kabezvani pide a Dakalo que toque el tambor y llame a su amiga Linda. Luego, le dice a Dakalo que salga de la habitación mientras Linda se esconde debajo de un escritorio. Cuando Dakalo vuelve, recorre el aula y toca el tambor mientras llama a su amiga. Cuando la clase pasa a las palabras impresas, Dakalo, utilizando el tambor como silla, se pone manos a la obra para encontrar palabras que empiecen por Ll. Después, Kabezvani observa que Dakalo más involucrado en la vida del aula.

He aquí otras ideas para conocer a tus estudiantes:

- Observa y escucha a tus estudiantes: habla con ellos sobre sus vidas e intereses durante el almuerzo, en el patio de juegos o en los momentos de transición. Consulta **Conoce a tus estudiantes** en la caja de herramientas PoP para encontrar sugerencias de preguntas y formas de iniciar conversaciones. Crea un sistema para tomar notas que te ayude a llevar un registro de lo que aprendes sobre cada estudiante.
- Pide a tus estudiantes que te escriban una carta sobre sus vidas o ponte en contacto con sus familias para saber más sobre sus actividades fuera del aula. Ten en cuenta qué tipos de intercambio son culturalmente apropiados en tu contexto.

A tus estudiantes también les gusta saber de ti. A tus niños y niñas pequeños les gusta oír hablar de la familia de su docente, de sus mascotas y de otros aspectos de su vida fuera de la escuela. A tus estudiantes mayores les gustará oírte hablar de tus pasiones, hobbies y experiencias en la escuela secundaria o en la universidad. Cuando compartes una historia, hay más posibilidades de obtener una historia de parte de tus estudiantes y fomentar las relaciones.

- Examina los acontecimientos locales, las exposiciones y las iniciativas cívicas o culturales de tu comunidad para identificar posibles vínculos con los intereses de tus estudiantes y tu plan de estudios (consulta **Da sentido al aprendizaje** en la caja de herramientas PoP para obtener sugerencias adicionales para conectar a tus estudiantes con la comunidad).

Involucra a tus estudiantes en la toma de decisiones

Involucrar a tus estudiantes en las decisiones sobre el plan de estudios, la evaluación y el entorno del aula es otra forma de despertar su interés y motivación. Tus estudiantes pueden participar en la toma de decisiones tanto a gran escala (qué temas estudiar, cómo evaluar o demostrar que se ha producido el aprendizaje y cómo organizar el mobiliario y el espacio del aula) como a pequeña escala (dónde sentarse, qué palabras aprender a deletrear y con quién juntarse). Se puede pensar en los tipos de decisiones y opciones que hay que dejar en manos de tus estudiantes al menos de tres maneras: el *contenido* del aprendizaje o los temas de estudio, el *proceso* de aprendizaje o cómo se está aprendiendo el contenido, y los *productos* del aprendizaje o cómo tus estudiantes demuestran lo que saben⁹⁹.

En cuanto al contenido del aprendizaje, quienes están aprendiendo suelen poder elegir un enfoque específico cuando estudian temas como países, personajes históricos o artistas. Blair, Colegio Público Codman Academy, pide a sus estudiantes que utilicen un organizador gráfico para identificar temas específicos les gustaría debatir y que podrían convertirse en posibles temas para sus trabajos finales. Del mismo modo, en la Escena de práctica **Debate sobre la naturaleza de los hechos**, la docente de primaria Firdous Ismail Karolia pide a sus estudiantes de 10 y 11 años que creen una especie ficticia de su elección y escriban un texto informativo sobre ella.

En *Facilitar un horario creado por estudiantes (SCS)*, un grupo de docentes de secundaria del ISB dan a sus estudiantes un amplio margen de elección en torno a su proceso de aprendizaje. Sus estudiantes eligen dónde trabajar, con quién, qué tareas académicas realizar y cuándo, y si desean pedir ayuda a sus docentes o a sus compañeros. Involucrar a tus estudiantes en la construcción de las normas y las expectativas del aula aumenta su participación en la comunidad de aprendizaje.

Por último, se les puede dar a quienes aprenden la posibilidad de elegir el producto de su aprendizaje, o escoger cómo demostrar lo que saben. Tue Rabenhøj, docente de secundaria de ISB, solía pedir a sus estudiantes que escribieran y representaran una obra de teatro como evaluación final de un estudio sobre la peste negra, una experiencia que consideraba atractiva para todos. Cuando Tue decidió ampliar el formato más allá de la obra de teatro para que sus estudiantes eligieran otros tipos de representación, se sorprendió de que algunos escogieron escribir un ensayo y que describieran la experiencia como lúdica. El Programa de la Escuela Primaria (PEP) del Bachillerato Internacional¹⁰⁰ culmina con un proyecto final sobre un tema local o mundial en el que sus estudiantes participan activamente en la preparación, presentación y evaluación de su aprendizaje. Sus estudiantes eligen el tema de estudio, identifican los objetivos de aprendizaje y los criterios para lograr el éxito, y codiseñan con sus docentes y compañeros estrategias y herramientas para documentar y autoevaluar su aprendizaje.

Otras ideas para involucrar a tus estudiantes en la toma de decisiones son:

- Invita a tus estudiantes a dedicar tiempo para averiguar qué dimensión o dimensiones de un tema les interesa estudiar.
- Siempre que tú y tus estudiantes estén de acuerdo en los criterios para elegir los contenidos (p.ej., relación con los objetivos o estándares de aprendizaje, viabilidad, entre otros), se pueden dejar muchas decisiones en manos de tus estudiantes en consulta contigo. Puedes invitar a tus estudiantes más pequeños a que ayuden a tomar decisiones sobre las reglas, normas ¹⁰¹ o rutinas de la clase, como la organización del aula, los procedimientos de preparación y la música o rutina de limpieza.
- Explora ***Involucra a tus estudiantes en la toma de decisiones*** en la caja de herramientas PoP para descubrir formas de promover la participación de tus estudiantes en las decisiones sobre qué y cómo aprenden.
- Se vale arriesgarse y decir "sí" a las ideas lúdicas de tus estudiantes en contextos inesperados. Consulta la herramienta ***Di sí al caos*** para conocer las consideraciones a tener en cuenta a la hora de responder a las sugerencias de tus estudiantes.
- Las tarjetas ***Patente de curso*** de la Caja de herramientas PoP dan permiso a tus estudiantes de cualquier edad para cambiar el proceso de aprendizaje, para profundizar en él o para hacerlo más significativo.

Reflexiona sobre el aprendizaje con tus estudiantes

El aprendizaje, y en particular el aprendizaje lúdico, no es un proceso lineal. El aprendizaje lúdico está lleno de serendipias y sorpresas, lo que lo convierte en una ocasión especialmente adecuada para la reflexión. Para aprender jugando, tus estudiantes necesitan reflexionar sobre su aprendizaje. La reflexión puede adoptar muchas formas: puede ser formal o informal; puede tener lugar antes, durante o después de la experiencia de aprendizaje; puede realizarse individualmente o con otros; y puede llevarse a cabo en diferentes medios, como

la escritura, el dibujo, el vídeo, la grabación de audio o la actuación. Sin embargo, la pregunta más importante es por qué le pides a tus estudiantes que reflexionen ¹⁰². ¿Qué tipo de aprendizaje quieres apoyar pidiendo a tus estudiantes que reflexionen? ¿El aprendizaje de quién quieres apoyar con esta pregunta? ¿Quieres que tus estudiantes fortalezcan o amplíen sus conocimientos o habilidades sobre la materia? ¿Quieres que se comprendan mejor a sí mismos como estudiantes individuales y en grupo? ¿O deseas obtener información sobre su experiencia de aprendizaje?

Desde la primera publicación de John Dewey¹⁰³ sobre la reflexión a principios del siglo XX, un extenso conjunto de investigaciones ha subrayado el papel clave que tiene la reflexión en el aprendizaje. Sin embargo, el término "reflexión" se ha interpretado de muchas maneras. Con respecto a nuestro enfoque, definimos la reflexión en los colegios como *pensamientos o preguntas que resultan de pensar críticamente sobre una experiencia de aprendizaje para fortalecer el aprendizaje actual o informar el futuro*¹⁰⁴. Cuando tus estudiantes se toman el tiempo de reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje lúdico, hacen que su pensamiento sea visible para ellos mismos y para los demás, lo que puede profundizar su comprensión de los conceptos y contenidos y reforzar su comprensión de cómo aprender. También pueden reflexionar sobre sus sentimientos. Esto permite a tus estudiantes desempeñar un papel más importante en su proceso de aprendizaje.

Otro objetivo de involucrar a tus estudiantes en la reflexión es crear una *cultura* de aprendizaje lúdico en el aula, en la que estudiantes y docentes disfruten pensando sobre el pensamiento (metacognición): de dónde vienen las ideas y cómo cambian. Recordemos el debate del Hombre araña y si los hechos deben ser "verdaderos" en la clase de Firdous. O los intercambios informales entre pares durante la clase de SCS sobre *Facilitar un horario creado por los estudiantes* del ISB. Al principio de una unidad sobre la Edad Media, Will Henebry, docente de estudios sociales del ISB, pide a sus estudiantes que coloquen notas en una pared sobre: 1) lo más importante que creen saber sobre la Edad Media, 2) aquello de lo que no están seguros y 3) aquello sobre lo que les interesaría aprender más. Will deja las notas en la pared como punto de referencia a lo largo de la unidad, y sus estudiantes siguen añadiendo sus reflexiones en nuevas notas.

Aquí compartimos algunas ideas para apoyar la reflexión:

- No subestimes el reto que supone elaborar una buena pregunta de reflexión. La elección de palabras es importante. Ten en cuenta la diferencia entre preguntar a tus estudiantes *qué hicieron* o *qué les gustó y qué aprendieron o descubrieron*.
- Hay una diferencia entre reflexionar sobre el aprendizaje lúdico y hacer que el propio proceso de reflexión sea lúdico. Para que el proceso de reflexión sea lúdico, ya que lo que es lúdico para uno no siempre lo es para otro, es útil dar a tus estudiantes la posibilidad de elegir el formato de reflexión.
- Los diferentes formatos de reflexión incluyen notas escritas o Post-its, tweets, grabaciones de audio, entrevistas entre compañeros y una baraja de cartas con diferentes opciones. Si la reflexión no es verbal, pide una "declaración del artista" verbal o escrita para complementar su respuesta.
- Invita a tus estudiantes a crear reflexiones juntos, a compartirlas entre ellos, a inventar palabras graciosas o lúdicas como estímulos para la reflexión como "Echa un vistazo", "Estimula tu mente", "Amigo cerebral" (en inglés conocidos como "sneak peek", "tickle your brain", "brain buddy"), o a utilizar juegos de rol o representación.
- Reflexionar demasiado puede resultar tedioso. Pide sólo la reflexión que tú o tus estudiantes tengan tiempo de revisar. Intenta limitar la extensión de las respuestas de reflexión de tus estudiantes, ya sea

por escrito o verbalmente (por ejemplo, limitando el número de palabras u oraciones). Esto puede animar a tus estudiantes a consolidar su pensamiento, facilitar la reflexión y dejar espacio para otras voces en las conversaciones en grupos completos.

- Considera la posibilidad de compartir tu propia reflexión como docente sobre lo que estás aprendiendo acerca del aprendizaje de tus estudiantes.
- Revisa el **Planificador de reflexiones sobre el aprendizaje lúdico** en la caja de Herramientas PoP para otras sugerencias.



Crea una cultura de aprendizaje colaborativo

La segunda práctica para apoyar el aprendizaje lúdico es *Construir una cultura de aprendizaje colaborativo*. El psicólogo Lev Vygotsky explicó que el aprendizaje es fundamentalmente un proceso social. Tus estudiantes (e incluso personas mayores) aprenden de los demás -y con los demás- al encontrar nuevas perspectivas y formas de pensar, lo que favorece el aprendizaje tanto individual como en grupo.¹⁰⁵ Los grupos pequeños, en particular, fomentan un aprendizaje más profundo.¹⁰⁶ El componente social del aprendizaje aparece en todos los indicadores de aprendizaje lúdico de Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia. En el modelo desarrollado en las escuelas sudafricanas, la dimensión social era tan poderosa que los tres indicadores de propiedad, curiosidad y disfrute incluyen el concepto de *Ubuntu* ("yo soy a través de los demás").

El aprendizaje lúdico se potencia cuando los jugadores intercambian, construyen o discrepan de las ideas de los demás. Sin embargo, muchos estudiantes no se ven a sí mismos aprendiendo realmente cuando están en grupo¹⁰⁷. Más bien piensan que el aprendizaje se produce cuando un docente o un libro de texto proporciona o confirma "la respuesta correcta". Documentar el proceso de aprendizaje, que describimos al final de este capítulo, es una forma de hacer visible el aprendizaje que tiene lugar en un grupo. Puedes crear una cultura de aprendizaje colaborativo en tu aula utilizando las siguientes estrategias:

- Utiliza el juego para establecer relaciones.
- Facilita conversaciones intencionadas para construir conocimientos.
- Fomenta una cultura de retroalimentación.

Utiliza el juego para establecer relaciones

El aprendizaje lúdico ayuda a tus estudiantes a aprender contenidos y conceptos académicos mientras desarrollan relaciones significativas con sus compañeros. El establecimiento de relaciones no sólo se produce durante el recreo o el tiempo de libre elección, sino también durante el aprendizaje del plan de estudios. Al formar pequeños grupos, considera cuáles estudiantes tienen puntos fuertes e intereses que puedan complementar y apoyar el aprendizaje de los demás. Debes estar preparado para que surjan conflictos, pero (si no hay problemas de seguridad) espera antes de intervenir para ver si los estudiantes pueden resolverlos por sí mismos. Recuerda convertirte en alguien más que juega de vez en cuando y pregunta a tus estudiantes si les parece bien que participes en su juego y qué papel les gustaría que tú desempeñaras.

Busca formas de conectar a tus estudiantes entre sí. En la Escena de práctica **Más de una forma de contar un cuento**, leerás acerca de una clase de preescolar en Estados Unidos en la que los niños se turnan para compartir cuentos y luego representarlos. Cuando su docente, Jodi Krous, invita a Maddy a contar su historia,

Pat, la amiga de Maddy, está ansiosa por participar. Jodi responde preguntando a Maddy: "¿Quieres que te escuche? Podría tener buenas ideas". Maddy acepta. Más tarde, cuando la clase está representando un cuento, Alice no está segura de cómo ser un perro. Jodi invita al resto de la clase a "ser perro un segundo" para ayudarla. Inmediatamente, varios niños empiezan a actuar como un perro, dando a Alice los ejemplos que necesita para continuar.

He aquí otras ideas para conectar a tus estudiantes entre sí:

- Revisa las experiencias individuales de aprendizaje que sueles ofrecer para determinar si replantearlas como colaborativas podría profundizar o ampliar la calidad del aprendizaje. Por ejemplo, si tus estudiantes están jugando en la zona de bloques, pregúntales cómo podrían conectar una estructura con otra.
- Cuando plantees una pregunta de reflexión a la clase, pide a tus estudiantes que se giren y hablen entre sí antes de responder.
- Si pides a tus estudiantes que escriban respuestas individuales a una pregunta, dedica tiempo después para que tus estudiantes revisen las respuestas en grupo e identifiquen temas o patrones.
- En la sección **Libros de expertos** de la Caja de Herramientas PoP sugieren crear un libro de clase en el que cada estudiante cree una página de algo que hace bien y algo que todavía está aprendiendo.
- Consulta **Partner-Explorer**¹⁰⁸ de la colaboración *Inspirar a los Agentes del Cambio* (en inglés conocido como *Inspiring Agents of Change*) para conocer una forma de ayudar a tus estudiantes a entablar relaciones con otras personas que de otro modo no llegarían a conocer.

Facilita conversaciones intencionadas para construir conocimiento

En los espacios de aprendizaje lúdico y colaborativo, los individuos trabajan juntos para construir el conocimiento como grupo. Esto requiere tiempo para el trabajo en pequeños grupos, trabajo individual y el debate en grupo. En conversaciones como las del grupo de Blair sobre las prácticas policiales en el Colegio Codman Academy, sus estudiantes fijan objetivos, imaginan, se hacen preguntas y resuelven problemas. En el colegio Nova Pioneer, Ormonde Firdous quiere que sus estudiantes de quinto grado comprendan cómo leer y escribir textos informativos, desarrollen sus capacidades de pensamiento crítico y creativo y disfruten del proceso de aprendizaje. Para relanzar una conversación anterior sobre textos informativos, en lugar de dar ella misma una definición, Firdous pide a sus estudiantes que compartan sus definiciones actuales en pequeños grupos y luego con toda la clase. Se produce un apasionado debate cuando una estudiante afirma que, aunque el Hombre araña es ficticio, es un hecho que puede lanzar telarañas desde sus muñecas. La conversación sobre la relación entre realidad y ficción prosigue durante las semanas siguientes, con nuevas preguntas. Estas, en última instancia, se extienden a las familias de sus estudiantes quienes están muy motivadas para aplicar su pensamiento crítico y creativo a un tema apasionante: la naturaleza de los hechos.

En la escuela primaria Esikhisini, Ntombifuthi invita a sus estudiantes de cuarto grado a organizarse en grupos y salir al exterior en busca de una planta para estudiarla y describírsela unos a otros. Luego pide a sus estudiantes que discutan lo que han observado y que identifiquen similitudes y diferencias entre las plantas. No es hasta este momento cuando Ntombifuthi pide a cada estudiante que haga por su cuenta un cuidadoso dibujo de la planta. Al final de la clase, sus estudiantes hacen presentaciones para compartir su aprendizaje con toda la clase. El estudio de las plantas empieza y termina con sus estudiantes construyendo y compartiendo conocimientos con los demás.

Aquí te presentamos otros recursos para facilitar conversaciones intencionadas:

- Las páginas web de *Proyecto Zero Herramientas de Rutinas de Pensamiento y Reforma Escolar* (en inglés conocidos como *Thinking Routines Toolbox*¹⁰⁹ y *School Reform Initiative*¹¹⁰) ofrecen una gran cantidad de rutinas de pensamiento y protocolos de debate para guiar conversaciones que promuevan este tipo de construcción colectiva del conocimiento.
- **Selecciona una rutina de pensamiento** en la caja de herramientas de PoP puede ayudarte a elegir una rutina de pensamiento para apoyar a tus estudiantes cuando exploren, sintetizen o profundicen sus ideas.
- Consulta *Juntando ideas*¹¹¹ de la colaboración *Inspirar a los agentes del cambio* para ayudar a tus estudiantes a resolver problemas por sí mismos con poca ayuda de los adultos.

Fomenta una cultura de retroalimentación

Dar y recibir comentarios de compañeros y personas adultas sobre un trabajo en curso es una forma especial de "diálogo intencionado" que puede ser muy valiosa para apoyar una cultura de aprendizaje colaborativo. Sin embargo, el intercambio de opiniones también puede dar miedo. Crear normas de grupo y utilizar protocolos o rutinas de debate para examinar el trabajo de tus estudiantes puede ayudarles a sentirse cómodos compartiendo ideas emergentes. Las normas de grupo facilitan que estudiantes y docentes aprendan entre sí, al proporcionar expectativas compartidas para las interacciones y las conversaciones. Normas como "No pasa nada por no estar de acuerdo" y "No tienes por qué seguir los consejos" pueden aumentar la aceptación de perspectivas diferentes y les permite estar abiertos a la crítica. El educador Ron Berger utiliza tres normas sencillas pero poderosas: "Sé amable, sé específico y sé útil". La enseñanza entre iguales, o invitar a tus estudiantes a ser docentes durante un día o parte de un día, también les ayuda a aprender de sus pares. En sus clases de inglés en el Colegio Unidad Pedagógica de Colombia, Catalina Cortés invita a sus estudiantes a intercambiar opiniones pidiéndoles que sean los primeros en responder a lo que sus compañeros han dicho, seguidos de sus propias respuestas.

Otros consejos para fomentar una cultura de retroalimentación son:

- Consulta la *Escalera de la retroalimentación* (en inglés conocido como *Ladder of Feedback*)¹¹² para una estructura simple pero poderosa que mueve a tus estudiantes a través de cuatro pasos del proceso de retroalimentación: Aclarar, Valorar, Compartir inquietudes y Sugerir.
- Comparte el protocolo con tus presentadores de antemano y pídeles preguntas específicas sobre las que les gustaría recibir retroalimentación.
- Toma notas de la retroalimentación para que tus presentadores puedan tener un registro de lo que se compartió.
- Pide a tus estudiantes que faciliten ellos mismos las sesiones de retroalimentación.
- Invita a tus estudiantes a representar el papel de un grupo de autores, artistas o científicos que dan su opinión a sus colegas.
- Comparte anécdotas de otras clases o de tu propia experiencia sobre momentos en los que la retroalimentación haya resultado especialmente útil.



Promueve la experimentación y la asunción de riesgos

La tercera práctica para apoyar el aprendizaje lúdico es **Promover la experimentación y la asunción de riesgos**. La experimentación, la invención y el descubrimiento son posibles cuando invitas a tus estudiantes a encontrar su propio camino hacia los objetivos del aprendizaje. Los biólogos evolucionistas creen que el juego evolucionó, en parte, para proporcionar una forma segura de probar nuevos comportamientos e ideas¹¹³. Las escuelas

existen, en parte, para proporcionar un lugar seguro para experimentar con materiales e ideas, cometer errores, probar cosas nuevas y resolver desacuerdos o frustraciones. Fomentar una cultura de la experimentación ayuda a tus estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo, dándoles la oportunidad de ver la experimentación y la asunción de riesgos como partes importantes del proceso de aprendizaje.

A continuación, presentamos dos estrategias que promueven la cultura de la experimentación:

- Involucra a tus estudiantes en investigaciones abiertas.
- Fomenta la asunción de riesgos como parte fundamental de su proceso de aprendizaje.

Involucra a tus estudiantes en investigaciones abiertas

Involucrar a tus estudiantes en investigaciones abiertas para las que no hay una respuesta correcta abre la puerta a jugar con las ideas y a hacer descubrimientos y conexiones inesperados. No saber exactamente cómo van a resultar las cosas ayuda a tus estudiantes a sentirse cómodos con lo desconocido. Cuando tus estudiantes abordan las experiencias de aprendizaje con una mentalidad lúdica, descubren que experimentar, asumir riesgos y aprender de los errores son componentes clave del aprendizaje.

En la Escena de práctica del **Aprendizaje lúdico virtual**, leerás cómo la docente del Colegio El Nogal, Karen Beltrán, invita a sus niños y niñas de preescolar de su clase virtual a experimentar con la luz y la sombra utilizando cualquier material que puedan encontrar. Sus estudiantes, apoyados por miembros de su familia, disfrutaban de su tiempo para experimentar libremente sin un objetivo preestablecido.

En otra clase, Ntombifuthi Chiloane, una de las docentes de *Explorando los tipos de suelo y las plantas*, va más allá de la actividad de su libro de texto sobre estructuras de marco (estructuras con una combinación de vigas, columnas y losas que pueden resistir cargas laterales y gravitatorias) para crear una investigación abierta para sus estudiantes de 11 años (quinto grado). Mientras que el libro de texto establece que cada estudiante construya y compruebe la resistencia de un triángulo y otras dos formas utilizando soportes hechos de papel, Ntombifuthi da a sus cuarenta estudiantes una variedad de materiales y les reta a construir cualquier estructura que quieran, siempre que sea "fuerte". Casi todos sus estudiantes eligen trabajar en pequeños grupos, algunos colaboran y otros compiten, para hacer la estructura más fuerte. Sus estudiantes producen una serie de estructuras, desde molinos de viento hasta el esqueleto humano, utilizando diferentes métodos para lograr la estabilidad. Al finalizar, reflexionan sobre cuáles estructuras eran más o menos estables y por qué.

He aquí otros consejos para que tus estudiantes participen en investigaciones abiertas:

- Intenta diseñar experiencias de aprendizaje que ofrezcan diversas rutas cuyo resultado sea desconocido para ti y tus estudiantes (pero siempre orientados por la intención y los objetivos de aprendizaje). Busca materiales que inspiren la experimentación (por ejemplo, pelotas y rampas, luces y sombras o mezclas de colores) y plantea preguntas que conduzcan a una indagación continua.
- Ten en cuenta que "abierto" no significa sin guía o apoyo. Proporcionar herramientas o estructuras como unas listas de chequeo o un esquema de un plan maestro puede ayudar a tus estudiantes a tomar las riendas y autodirigirse. La hoja de trabajo del estudiante para la planificación de Inventos (en inglés conocido como *Planning for Invention Student Worksheet*¹¹⁴) del proyecto **Inspirar a los Agentes del Cambio** sugiere una secuencia de preguntas para plantear tus estudiantes cuando están preparados para emprender un proyecto independiente.
- Muchos sitios web, como Tech Interactive¹¹⁵, ofrecen una amplia variedad de retos de diseño y planes de lecciones. La estrategia **Selecciona y facilita un desafío de diseño** en nuestra caja de herramientas

PoP ofrece orientación para elegir y facilitar un desafío de diseño que apoye el aprendizaje de contenidos, la colaboración y la resolución creativa de problemas.

Fomenta la asunción de riesgos como parte fundamental de su proceso de aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso iterativo. Nadie aprende sin cometer errores, especialmente cuando se intenta algo nuevo. Todos los riesgos pueden tener resultados desfavorables y, por ese motivo, requieren un poco de valentía por parte de quien los asume. Sin embargo, la experiencia de enfrentarse a una idea o tarea desafiante es una experiencia poderosa de aprendizaje. El aprendizaje lúdico ofrece a tus estudiantes una forma segura de asumir riesgos, cometer errores y aprender de ellos. Puedes decirles a tus estudiantes que esperas que cometan errores y asuman riesgos, sobre todo cuando se enfrenten a situaciones nuevas.

Muchas de las prácticas y estrategias para apoyar el aprendizaje lúdico requieren cierto grado de experimentación y asunción de riesgos por tu parte (por ejemplo, diseñar nuevas clases, invitar a tus estudiantes a co-construir reglas o dejar que ellos lideren su aprendizaje sin un resultado predeterminado). Además de ofrecer investigaciones abiertas, puedes normalizar asumir de riesgos, cometer errores y "fallar en el intento" (aprender de lo que salió mal) al hacer los errores visibles para tus estudiantes y celebrarlos como oportunidades para aprender, iterar y volver a intentarlo. En la Escena de práctica ***Demasiadas reglas en el patio de recreo***, leerás que cuando los docentes dan a sus estudiantes de preescolar la libertad de jugar en el patio de recreo con sólo dos reglas que cumplir, sus estudiantes demuestran la capacidad de asumir riesgos considerados. No llevan a cabo actividades fuera de lo común como montar una bicicleta en una zona restringida, por ejemplo. Además, sus estudiantes inventan sus propias normas de seguridad y piden la opinión de las personas adultas cuando es necesario. Los mayores cuidan de los más pequeños. Algunos de sus estudiantes más tranquilos se vuelven más interactivos. A lo largo de la semana, no se producen lesiones ni daños materiales o al espacio. Tal vez sus estudiantes tienen más sentido de la seguridad de lo que las personas adultas les habían atribuido. En cualquier caso, vemos que confiar en sus estudiantes para tomar decisiones sabias (con la cercanía de sus docentes) conduce a un nuevo sentido de posibilidad para los recreos.

Los docentes también son un modelo de asunción de riesgos por su transparencia a la hora de probar algo nuevo. Esto transmite un poderoso mensaje a sus estudiantes, al mostrarles que pueden hacer lo mismo. Los docentes son explícitos sobre su decisión de arriesgarse y plantean la pregunta: "¿Qué pasa cuando tenemos menos normas en el patio de recreo?". Discuten la pregunta con sus estudiantes y les presentan la idea de la investigación. Más tarde, los docentes comparten su documentación con sus estudiantes (y, por separado, con colegas y administrativos) para fomentar diálogos sobre la experiencia.

Aquí te presentamos otros consejos para fomentar y celebrar la asunción de riesgos:

- ***Crea una cultura de toma de riesgos*** en la caja de herramientas de PoP, identifica el lenguaje, las rutinas y los rituales para fomentar una cultura de toma de riesgo. Por ejemplo, explorar las suposiciones y asociaciones de tus estudiantes con términos como "riesgo" y "error", inventar un lenguaje lúdico para describir el aprendizaje a partir de los errores y animar a las familias a normalizar la experimentación y la asunción de riesgos en casa.
- Celebra los momentos en los que tú o tus estudiantes asumen un riesgo, quizás con una celebración especial, un aplauso o un baile divertido.
- Consulta el certificado "Me equivoqué"¹¹⁶ para conocer una forma lúdica de honrar tu experimentación y la de tus estudiantes.



Fomenta el pensamiento imaginativo

Fomentar el pensamiento imaginativo es la cuarta práctica de aprendizaje lúdico. Involucrar la imaginación lleva a tus estudiantes al espacio de aprendizaje "qué pasaría si...", donde pueden adoptar nuevas perspectivas, explorar nuevas ideas e inventar nuevas creaciones. Dar a tus estudiantes la oportunidad de imaginar, explorar y crear cosas significativas para ellos y para los demás. A continuación, compartimos cuatro estrategias para apoyar el pensamiento imaginativo en el aula:

- Comparte historias para estimular y enriquecer el aprendizaje.
- Utiliza juegos de rol y escenarios imaginarios.
- Proporciona materiales y experiencias que estimulen los sentidos y el cuerpo.
- Formula preguntas que inviten a la curiosidad y al pensamiento imaginativo.

Comparte historias para estimular y enriquecer el aprendizaje

Contar historias y crear relatos es una de las principales formas en que los seres humanos de todas las edades se conectan con las ideas, las comprenden y las exploran¹¹⁷. A través del tiempo y el espacio, las historias proporcionan una forma de compartir experiencias y conocimientos y, de esta forma, dan sentido a nuestras vidas. Anima a tus estudiantes a escuchar y contar historias para explorar ideas y compartir experiencias personales. También, puedes contar historias de aprendizaje. Por ejemplo, el aprendizaje de un nuevo idioma, la primera vez que tuviste que utilizar el álgebra o la historia de un antiguo estudiante que no sabía deletrear, pero era un buen escritor. Estos relatos pueden inspirar a tus estudiantes y ayudarles a comprender el proceso de aprendizaje lúdico. Por otro lado, puedes recurrir a la literatura para encontrar ejemplos enriquecedores de aprendizaje lúdico.

En la Escena de práctica **Aprendizaje lúdico virtual**, leerás cómo Mauricio Puentes Garzón, de Bogotá, crea una historia sobre una perdiz para involucrar a sus 38 estudiantes de tercero de primaria en una clase de baile virtual. Él invita a sus estudiantes a agitar sus "alas" como una perdiz y a utilizar sus cuellos largos para beber agua. Sus estudiantes también bailan alrededor del agua para explorar los conceptos de movimiento lateral y movimiento en línea recta. En **Más de una forma de contar un cuento**, leerás cómo Jodi Krous invita a sus niñas y niños de 3 y 4 años a contar y representar cuentos cada día. La actividad favorece el desarrollo de la lectoescritura, la expresión de ideas y sentimientos, y la creación de comunidad. Sus estudiantes inventan historias sobre bomberos, fiestas de cumpleaños y perros basándose en sus propios intereses y en las ideas de otros pares.

Otras ideas para emplear la narración de cuentos como apoyo al aprendizaje lúdico son:

- Considera la posibilidad de desarrollar una narración más amplia (por ejemplo, estudiantes piratas en busca de teoremas ocultos, o un grupo de astronautas que aterriza en Marte). Estos relatos pueden inspirar el aprendizaje lúdico de las matemáticas o de las ciencias. Puedes redecorar el espacio físico (por ejemplo, la iluminación, la disposición de las sillas, añadir una vela (falsa), poner música suave o proyectar una imagen evocadora en una pantalla).
- Cuenta una historia que despierte la imaginación y la curiosidad de tus estudiantes. Por ejemplo, inspíralos con un paquete inesperado dejado en la puerta del aula o proponles un misterio en el colegio como "el extraño caso del docente de estadística" o "¿Por qué habrá desaparecido la mascota del colegio?". O bien, puedes invitar a la clase a una persona misteriosa que necesite ayuda para resolver un enigma relacionado con el contenido que enseñas.

- **Cuenta y actúa historias para estudiantes mayores.** En la caja de herramientas PoP amplía el enfoque de contar y actuar historias a los estudiantes mayores.
- Si no te sientes bien contando historias, practica contándoselas a un par, a un familiar o a tu gato.

Utiliza juegos de rol y escenarios imaginarios

Los juegos de rol y los escenarios imaginarios permiten a tus estudiantes explorar ideas y temas desde diferentes perspectivas. Puedes involucrar a estudiantes de cualquier edad dentro de una misma clase o unidad y, a menudo, aligeran el tono de la evaluación. Piensa en las perdices de tercer grado en Bogotá y en los científicos de plantas de 10 y 11 años en Pretoria. También, en la creación del restaurante pues, antes de la visita, las docentes pidieron a sus estudiantes que representaran a los trabajadores en diferentes oficios para plantear preguntas pertinentes. Para iniciar una unidad sobre la Luna, los docentes del ISB Sorina Mutu y Jason Yelland pidieron a sus estudiantes de 10 y 11 años que se preparan para un viaje a este satélite. Para lograrlo, solicitaron a los padres de familia que firmaran unos "formularios de permiso" y ayudaran a sus hijos a hacer las maletas para el viaje. Cuando llegaron sus estudiantes al colegio, Sorina y Jason los guiaron hasta la nave espacial construida por el conserje del colegio. A lo largo de la unidad, sus estudiantes continuaron el viaje imaginario en el patio y en casa, e integraron en sus juegos lo que aprendían sobre el espacio.

Los estudiantes de secundaria del ISB analizan si el autor William Golding es un astuto observador de la naturaleza humana o es excesivamente pesimista cuando describe el efecto que tiene la eliminación de las normas en los grupos de personas en el libro *El señor de las moscas*. El docente Will Henebry desarrolla dos clases en los bosques cercanos a la escuela para que sus estudiantes examinen la dinámica social del libro. Luego, Will facilita un debate. Durante este momento, él entrega carteles con los nombres de los cuatro personajes principales del libro a cuatro estudiantes y les pide que intenten convencer a los demás de la clase para que se unan a su grupo. Sus estudiantes pueden cambiar de grupo en cualquier momento. En las reflexiones de seguimiento, sus estudiantes expresan su sorpresa por la profundidad de sus propios conocimientos, por el grado en que sus mentes pueden cambiar, porque sus compañeros de clase tuvieron puntos de vista diversos y por los aportes de estudiantes que suelen estar callados. Un estudiante escribe: "Del debate aprendí que, aunque yo esté en un equipo y otra persona esté en otro, el respeto de verdad, e incluso algunas de sus posturas eran realmente difíciles de rebatir. El debate fue muy divertido, y espero que podamos repetirlo alguna vez".

Otras ideas para utilizar los juegos de rol y los escenarios imaginarios son:

- Utiliza accesorios, disfraces y símbolos para ayudar a tus estudiantes a entrar en el personaje.
- Diseña tarjetas con roles o escenarios que se puedan seleccionar o asignar.
- Conviértete en un personaje para ayudar a los estudiantes a participar del juego de roles.
- Documenta la experiencia para que puedas volver sobre ella. Pide a tus estudiantes que ensayen y reciban comentarios o retroalimentación de sus pares.
- Ayuda a tus estudiantes a conocer sus roles poniéndolos en práctica (por ejemplo, en una excursión o en un vídeo).

Proporciona materiales y experiencias que estimulen los sentidos y el cuerpo

Las cajas de cartón, las piedras, las conchas y otros materiales naturales ofrecen a tus estudiantes la oportunidad de imaginar, crear y explorar. La experimentación, la exploración de aparatos y el aprendizaje centrado en el hacer anima a tus estudiantes a examinar las propiedades de los materiales y el mundo construido, a experimentar con ideas y a resolver problemas. Considera la posibilidad de introducir nuevos

olores y sonidos en el aula. Ofrece herramientas y materiales que inspiren la indagación, la inventiva y el pensamiento creativo. Por ejemplo, la arena, agua, témperas y acuarelas, lápiz y bolígrafo, tinta china, pasteles, papel, carboncillo, arcilla, alambre o piezas sueltas. Pedir a tus estudiantes que expresen y comuniquen sus ideas en diferentes medios suele profundizar el aprendizaje.

Para una clase en Esikhisini (Sudáfrica), Ntombifuthi lleva a sus estudiantes de quinto grado al exterior para que representen el giro y la rotación de la Tierra alrededor del Sol, de modo que puedan comprender el fenómeno del día y la noche de una forma práctica. En el ISB, Tue Rabenhøj, docente de secundaria, empieza una unidad sobre la selva tropical. Para desarrollarla apaga las luces y pone los sonidos de la selva cuando sus estudiantes entran al aula. En Colombia, Karen Beltrán, que dicta clases virtuales, propone a los niños y las niñas de preescolar explorar la luz y las sombras, invitándoles a proyectar siluetas con materiales que pueden encontrar en casa. Todos estos ejemplos utilizan los sentidos y el cuerpo para que la enseñanza y el aprendizaje sean más vívidos, recurren a materiales o experiencias que despiertan el interés, la curiosidad y la imaginación.

Otras ideas incluyen:

- Sal al exterior con tu clase a recoger materiales como palos, hojas o piedras para utilizarlos en la exploración libre o para representar ideas que estén estudiando.
- Pon a disposición materiales de tu elección (por ejemplo, alambre, arcilla, entre otros) para fomentar descubrimientos y explorar nuevas ideas relacionadas con el plan de estudios. En los **Kits de juego** de la Caja de herramientas, se describe cómo crear kits para mejorar el aprendizaje lúdico virtual o de manera presencial.
- Invita a tus estudiantes a utilizar su cuerpo para procesar la información (por ejemplo, si están estudiando criaturas marinas, pide a tus estudiantes que jueguen a ser peces que expulsan agua por las branquias). En la caja de herramientas PoP, en la sección **Aprendizaje a través del movimiento** se ofrecen ideas sobre cómo utilizar el movimiento para desarrollar habilidades, estimular la imaginación y construir y demostrar la comprensión.

Formula preguntas que inviten a la curiosidad y al pensamiento imaginativo

Plantear preguntas que inviten al pensamiento imaginativo y divergente provoca curiosidad y asombro¹¹⁸. Las preguntas abiertas tienen más probabilidades de normalizar la incertidumbre en la vida. Pueden formularse para sugerir la posibilidad de imaginar un mundo diferente y quizá mejor, más justo, humano, sostenible o bello. Las preguntas con respuestas múltiples (o quizá sin respuesta concreta) invitan a tus estudiantes a jugar con las ideas y brindan oportunidades para seguir aprendiendo. Piensa en la diferencia entre preguntarle a tu estudiante: "¿Cuáles son las fases de la Luna?" y "¿Qué has observado sobre la Luna?".

En el Escena de práctica **Aprendizaje lúdico virtual**, leerás cómo la docente de inglés Catalina Cortés, quien dicta clases en secundaria, les pregunta a sus estudiantes: "¿Cuáles son sus pensamientos y sentimientos sobre la política fiscal propuesta por el gobierno?". Al introducir una clase sobre la resta, Nuhaa Ismail, docente de segundo en Nova Pioneer Ormonde (Sudáfrica), les plantea a sus estudiantes: "Si sacara 7 niños de nuestra clase, ¿qué pasaría?". Ella hace esto en lugar de preguntar "Si sacara siete estudiantes de nuestra clase, ¿cuántos quedarían? Cuando el grupo pasa a trabajo individual, Nuhaa les plantea un "problema de palabras": "Kayden tiene veinticuatro dulces y le da a Busi dieciocho. En lugar de preguntar: "¿Cuál es la respuesta correcta?" o "¿Cuántos dulces quedan?", Nuhaa pregunta: "¿Qué está pasando en este problema de palabras?". En estos ejemplos, Nuhaa cambia lo que suelen ser preguntas cerradas por abiertas. Con esto, ella logra estimular el espíritu lúdico entre sus estudiantes. Cuando le preguntamos a su estudiante Tsalerato cómo se sentía con estas preguntas, respondió: *"Me equivoqué y me sentí orgullosa de haberlo resuelto sola..."*

[Nuhaa] no nos dijo cómo resolver el problema. [Ella] me hizo sentir como una presidenta porque pude elegir yo sola la estrategia que quise seguir “.

Elaborar una buena pregunta puede ser un proceso creativo que se desarrolla a lo largo del tiempo. Observa el juego, las conversaciones y las interacciones de tus estudiantes para descubrir sobre qué se preguntan. Invita a tus niños y niñas a compartir sus asombros con sus pares. Hacer visibles tus preguntas y las de tus estudiantes en el aula -en un "Mural de las Maravillas", en una mesa o colgadas del techo- sirve para recordarles que deben tener curiosidad y que pueden dar sentido a sus experiencias. En la Escena de práctica **Debate sobre la naturaleza de los hechos**, Firdous formula la pregunta: "¿Tiene que ser cierto un hecho?", lo cual lleva a sus estudiantes a plantearse: "Si un hecho es 'algo que existe realmente', ¿es el miedo un hecho?" y "Si la definición de hecho es 'cosas que se sabe que son ciertas', ¿qué pasa con las creencias religiosas que son ciertas solo para algunos?".

Entre los recursos de la caja de herramientas PoP para ayudar a desarrollar preguntas se incluyen:

- **Creador de chispas imaginativas**, que sugiere diferentes maneras de inspirar el pensamiento imaginativo.
- **Preguntas con las que merece la pena jugar**, que incluye preguntas como: "¿De dónde vienen las ideas?"; "¿Cómo descubres qué debes hacer cuando no sabes qué hacer?"; y "Mientras juegas, ¿qué historias descubres en estos materiales?".



Da la bienvenida a todas las emociones generadas a través del juego

La quinta y última práctica para apoyar el aprendizaje lúdico es **Da la bienvenida a todas las emociones generadas a través del juego**. El aprendizaje lúdico puede provocar una serie de emociones, como sentimientos de disfrute, satisfacción, propiedad, frustración y enfado. Es importante aceptar y valorar todas estas emociones a la hora de diseñar y facilitar experiencias de aprendizaje. Dado que lo que es lúdico para uno no lo es necesariamente para todos, si ofreces a tus estudiantes más de una forma de aprender a través del juego durante una experiencia de aprendizaje, es probable que llegues a más estudiantes. A continuación, presentamos tres estrategias para aceptar y valorar las emociones de los estudiantes:

- Diseña para la alegría.
- Usa el juego para explorar temas complejos.
- Ayuda a tus estudiantes a superar la frustración.

Diseña para la alegría

Hay muchas maneras de diseñar experiencias de aprendizaje que generen sentimientos de emoción, pertenencia, orgullo y alegría. Puedes introducir materiales novedosos, proponer un rompecabezas o un reto, rediseñar el entorno físico, organizar un juego o una competencia por equipos o invitar a tus estudiantes a hacer cualquiera de estas cosas. El comienzo de una clase o unidad suele ser un buen momento para establecer un tono lúdico e involucrar a tus estudiantes en el aprendizaje a través del juego. Prueba introducir una clase sin palabras, pon una adivinanza en la pared o configura el aula como un tribunal, una cafetería o un ágora griega. Diseñar clases lúdicas puede ser especialmente útil cuando se desarrollan habilidades que se benefician de la repetición (por ejemplo, deletrear, las tablas de multiplicar o practicar un instrumento).

Integrar la sorpresa o lo inesperado en el aula es una forma eficiente de captar la atención de tus estudiantes (por ejemplo, poner una tabla periódica en inglés y en chino en el aula de química). En la Escena de práctica

Crear un restaurante, la presentación de Cristian en el restaurante **Pollería la Cósmica** incluye un acertijo sobre el nombre de la mascota. El ingrediente secreto de la receta del pollo también capta la imaginación de los estudiantes de cuarto grado y da lugar a una encuesta escolar sobre preferencias alimentarias.

Merete Jørgensen, docente de matemáticas de secundaria, se dio cuenta de que, al dejar sin querer una ecuación de álgebra en el tablero, logró despertar el interés de sus estudiantes de preálgebra de la siguiente clase. Merete aprovechó la curiosidad de sus estudiantes y empezó a dejar fórmulas o ecuaciones en el tablero de una clase a otra. Sus estudiantes disfrutaron con el reto y pronto preguntaron a Merete si podían ser ellos quienes dejaran "misterios matemáticos" en el tablero. Sus estudiantes buscaron en libros de texto de matemáticas y en Internet para encontrar el material adecuado. Incluso uno de sus grupos decidió escribir la expresión matemática en la ventana con un marcador lavable para que los demás estudiantes pudieran leer los números y los símbolos desde fuera del aula.

Aquí tienes otros consejos y recursos que permiten diseñar para la alegría:

- Ver a los docentes equivocarse o hacer las cosas mal puede ser muy motivador.
- **Aprendizaje a través del movimiento** de la caja de herramientas PoP sugiere formas alegres de utilizar el cuerpo y el movimiento para promover el aprendizaje.

Usa el juego para explorar temas complejos

Utilizar el juego como estrategia para explorar temas complejos puede dar lugar a nuevas percepciones o formas de pensar sobre los problemas. Al mismo tiempo, debes ser sensible a las experiencias y emociones de los estudiantes que tienes en frente. Quizá puedes proporcionar un espacio seguro y un clima de confianza para que tus estudiantes compartan sus pensamientos y sentimientos. Las historias, los materiales prácticos, los juegos de rol y los escenarios imaginarios son estrategias que pueden permitirles enfrentar cuestiones complejas y ayudarles a superar los conflictos y los desacuerdos.

En la Escena de práctica **Aprendizaje lúdica virtual**, Catalina invita a sus estudiantes de 11 y 12 años de su clase virtual a explorar un tema que preocupa la vida de los colombianos. En la primera mitad del año 2021 el virus COVID-19 estaba fuera de control y Colombia vivía manifestaciones masivas para protestar contra una nueva y controvertida política fiscal. En ocasiones las marchas se tornaban violentas. Treinta y cinco manifestantes murieron en un día. Las tareas escolares no eran una preocupación prioritaria para sus estudiantes o sus familias. En el marco de la iniciativa de paz del Colegio Unidad Pedagógica, Catalina formuló como objetivo de aprendizaje fomentar el discurso civil. Ella pidió a 14 de sus estudiantes, quienes tienen dificultades para aprender inglés, que construyeran y presentaran carteles similares a los vistos en las manifestaciones (pero en la segunda lengua) en los que compartieran sus ideas y sentimientos sobre la política fiscal propuesta por el gobierno del momento. Además, animó a sus estudiantes a hablar con sus familias sobre el tema.

En las clases de Catalina, sus estudiantes solían tener apagadas las cámaras de sus computadores. Sin embargo, durante esa clase, la mayoría de sus estudiantes las encendió para compartir sus carteles y participar en el debate. Aunque la mayoría de los carteles eran una crítica al gobierno, un estudiante compartió una postura diferente sobre los manifestantes. Catalina reafirmó el derecho de sus estudiantes a formular su propia opinión. Concluyó la clase con un agradecimiento a sus estudiantes por desarrollar sus propias perspectivas y reiteró su respeto por su capacidad de pensar por sí mismos. Los estudiantes de Catalina tienen derecho a aprender y comprender temas difíciles o delicados como la guerra, la pobreza o las desigualdades raciales. Para lograr esto de forma efectiva, puedes disponer un espacio para que tus estudiantes hagan preguntas, se arriesguen, imaginen y se sientan capaces de dar seguimiento a sus intereses. El juego ofrece una forma segura de probar nuevos comportamientos e ideas. Generalmente, los estudiantes se muestran extraordinariamente

interesados en compartir sus pensamientos y sentimientos cuando el tema les importa. Buscan palabras en el diccionario y en Internet y utilizan su imaginación para crear imágenes y lemas que reflejen sus creencias personales.

Los niños y las niñas juegan en circunstancias difíciles como el Holocausto o la esclavitud¹¹⁹. Es posible que tus estudiantes pueden integrar temas de violencia o terror en sus juegos. Al igual que el resto de nosotros, tus estudiantes se pueden encontrar con "monstruos", personas que cometen actos horribles. ¿Cómo debemos responder antes estas situaciones? Podemos horrorizarnos, intentar ignorar a los monstruos, reírnos de ellos o estudiarlos. La dosis adecuada de diversión, sin restarle importancia al terror, puede ayudar a tus estudiantes a encontrar el valor necesario para enfrentarse a estos monstruos.

Otros consejos y recursos para explorar temas complejos son:

- **Utiliza el juego para explorar temas complejos** en la caja de herramientas de PoP, sugiere diferentes maneras para que tus estudiantes consideren múltiples perspectivas y reimaginen los resultados utilizando las estrategias anteriores.
- Observa y escucha los temas que surgen en las conversaciones o interacciones de tus estudiantes, por ejemplo, la inseguridad de la vivienda o la igualdad de género. Considera la posibilidad de integrarlos a los temas que ya estás enseñando.
- Una forma de acercar el mundo a tu aula es disponer titulares de periódicos o fotografías por el aula para ver qué preguntas o conversaciones despiertan. El periódico *New York Times* publica semanalmente un artículo titulado ¿Qué pasa en esta foto?¹²⁰ en el que se comparten imágenes interesantes sin sus respectivos pies de página. Pide a tus estudiantes que imaginen lo que ocurre e invítalos a participar en una conversación en línea o en clase. Considera la posibilidad de iniciar una rutina semanal o mensual.
- Si tus estudiantes dudan en participar en conversaciones sobre temas difíciles, introduce el tema de forma lúdica. Por ejemplo, pídeles que escriban sus pensamientos o preguntas en papel, los arruguen y los tiren por la clase. Tus estudiantes pueden discutir los comentarios en parejas o en un grupo más grande.
- Habla con tus colegas sobre la enseñanza de temas difíciles. Involucra a las familias para conocer sus puntos de vista sobre estos temas y mantenerlas informadas. Es importante ser sensible a las normas de tu colegio sobre cuándo y cómo tus estudiantes aprenden sobre temas importantes para la comunidad.

Ayuda a tus estudiantes a superar la frustración

El aprendizaje lúdico es diferente del entretenimiento, pues implica un reto y no siempre tiene que ser "divertido". Las personas tienden a trabajar duro y a esforzarse cuando les interesa lo que aprenden. A menudo, tus estudiantes se desafían a sí mismos en el juego para poder cosechar los frutos de ver lo que son capaces de hacer. Aprender a través del juego requiere, a menudo, negociar ideas y materiales con los demás, lo que puede provocar emociones intensas, como el fracaso y la frustración. Tus estudiantes necesitan apoyo y estímulo cuando el aprendizaje se vuelve difícil. Brindar un sentido de curiosidad es más útil que juzgar. El objetivo no es eliminar las emociones negativas intensas, sino ayudar a tus estudiantes a permanecer en un *espacio seguro* en el que puedan experimentar estas emociones y seguir arriesgándose para resolver problemas.

Al inicio del año escolar, en el Colegio Unidad Pedagógica de Colombia, cada aula de primaria identifica un tema de común acuerdo para investigar. En **Crear un restaurante**, la mitad de los estudiantes de cuarto grado

expresan interés por la gastronomía y la otra mitad por la tecnología. Algunos se interesan también por el arte. La falta de acuerdo y el largo proceso de negociación provocan sentimientos de frustración en muchos estudiantes. Sus docentes convierten esta situación en una oportunidad de aprendizaje y les ayudan a reconocer los retos inherentes a cualquier forma de compromiso. Esto lo logran animándolos a nombrar, compartir y aceptar sus emociones. Al final, sus estudiantes se deciden por los restaurantes como tema central que, en sus mentes, incorporan elementos de la gastronomía, la tecnología e incluso las artes.

En la Escena de práctica **Investigación Policial**, Blair utilizó el aprendizaje lúdico para apoyar la investigación sobre la policía en Estados Unidos de sus estudiantes del grado 12. Esta es una situación que muchos de ellos experimentan fuera del colegio. Sus estudiantes discutieron y debatieron sus puntos de vista utilizando normas previamente establecidas, lo que generó sentimientos de empoderamiento, conexión y confianza. Antes de responder a los comentarios que podían desencadenar emociones fuertes, Blair se aseguró de hacer una pausa para que sus estudiantes escucharan y reflexionaran. Ella les dijo: "Listo, hagamos una pausa. Quiero que discutan entre ustedes. Lo han hecho respetuosamente. Sigán haciéndolo así, por favor. Se acaban de decir muchas cosas, así que tómense dos minutos para anotar lo que se ha dicho".

Otras formas de ayudar a tus estudiantes a enfrentarse a la frustración son las siguientes:

- Puedes modelar la gestión de la frustración. Para lograr esto, pues compartirles cuándo te sientes frustrado o contarles una historia de frustración de otra persona.
- **Apoya a tus estudiantes en la gestión de los conflictos y la frustración** de la caja de herramientas PoP presenta formas para ayudar a tus estudiantes que se sienten frustrados.
- Celebra los momentos en los que tú o tus estudiantes hayan superado con éxito un reto o una frustración. Por ejemplo, cada vez que se afronte un desafío añade fichas a un tarro. Cuando el tarro esté lleno, celébralo con un refrigerio especial, un descanso más largo al aire libre o dándoles un espacio para usar su juego favorito.
- Las herramientas "Hazlo de nuevo" y "Hazte amigo del conflicto" (en inglés conocidos como Do-Over¹²¹ y Making Friends with Conflict¹²²) del proyecto *Inspirar a los agentes del cambio* ofrecen oportunidades de bajo riesgo para que tus estudiantes más jóvenes acepten el conflicto como una parte natural de la vida y practiquen la reparación de las relaciones.

El rol de la documentación para visibilizar el aprendizaje lúdico

Una práctica docente clave que subyace a las cinco prácticas de aprendizaje lúdico es la documentación. Definimos la documentación como la práctica de observar, registrar, interpretar y compartir a través de diferentes medios los procesos y productos del aprendizaje lúdico con el fin de profundizar en él¹²³. Específicamente, es una forma de hacer visible el aprendizaje a lo largo de una experiencia y al final de esta. Además, la documentación sirve para diferentes propósitos durante las distintas etapas del proceso. Tal vez, en primer lugar, los docentes utilizan la documentación para orientar sus decisiones pedagógicas con el fin de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

Hay muchas maneras de documentar. Se puede documentar, o hacer visibles los procesos de aprendizaje lúdico, mediante vídeos, notas escritas, fotografías o el trabajo y las reflexiones de tus estudiantes. También, puedes disponer un espacio en el aula para los "trabajos en progreso". Puedes involucrar a tus estudiantes en documentación dándoles cámaras o grabadoras de audio o vídeo. Lo más importante a la hora de documentar es centrarse en el aprendizaje que se está en proceso, no sólo en lo que se ha hecho.

Además, la documentación es una herramienta importante para abordar las paradojas del aprendizaje lúdico. Como leerás en Escena de práctica ***Demasiadas reglas en el patio de recreo***, un grupo de estudio de preescolar se enfrenta a la paradoja entre normas y libertad e investigan la pregunta: "¿Qué pasa cuando tenemos menos normas en el patio de recreo?". Sus estudiantes llevan "pulseras verdes de la libertad" durante una semana mientras siguen sólo dos reglas: "Cuidamos unos de otros. Cuidamos los materiales del patio de recreo". Cada día, sus docentes documentan la actividad en el patio de recreo, graban breves vídeos y anotan las observaciones en un cuaderno, que luego comparten con el grupo de estudio y con sus niños y niñas. Esta documentación permite a las personas adultas, y sus estudiantes, evaluar los resultados de su experimento. Además, establecen un punto de referencia compartido que será insumo para las discusiones posteriores.

Algunos consejos sobre la documentación:


- La documentación suele incluir tanto imágenes como texto. Por lo tanto, si normalmente sólo cuelgas fotografías en tus muros o en tu plataforma electrónica, prueba a añadir citas de tus reflexiones o las de tus estudiantes sobre el aprendizaje. O, si sueles publicar citas u otro tipo de texto, añade fotos de tus estudiantes o de momentos emocionantes durante la experiencia de aprendizaje.
- En el caso de celebraciones, exposiciones de arte o representaciones teatrales o musicales, ofrece a los asistentes una visión del proceso de aprendizaje que haya sido especialmente emocionante o provocadora. Por ejemplo, un descubrimiento inusual o una diferencia de opinión que haya dado lugar a una nueva visión.
- Si decides que deseas documentar, te recomendamos que sólo recojas la documentación que tengas tiempo de volver a revisar.
- Para más información sobre la documentación, consulta el sitio web *Making Learning Visible*¹²⁴ o el libro *Visible Learners: Promoting Reggio-Inspired Approaches in All Schools*¹²⁵.

Pon en práctica

Somos conscientes de que las cinco prácticas de aprendizaje lúdico y las dieciséis estrategias descritas en este capítulo son mucho para asimilar. Te sugerimos que empieces por elegir una práctica que te interese más e identifiques una o dos estrategias para experimentar con ellas. Prueba una herramienta de la Caja de herramientas PoP (consulta la Tabla 4. 2).

Practica las prácticas con otras personas. En las Escenas de práctica, ninguna de las prácticas o estrategias fue llevada a cabo por un docente en solitario. Todas estaban integradas en una cultura escolar de apoyo en la que se animaba a las personas adultas a experimentar con ideas y experiencias que favorecieran el aprendizaje lúdico. Encontrarás un ejemplo de este tipo de cultura escolar en la siguiente Escena de práctica, y en el capítulo 5 nos centraremos en cómo crear este tipo de cultura en toda la escuela.

Tabla 4. 2. Prácticas y herramientas de aprendizaje lúdico en el aula

Prácticas	Herramientas
 <p data-bbox="354 1766 613 1913">Empodera a tus estudiantes para que lideren su propio aprendizaje</p>	<ul data-bbox="659 1749 1320 1936" style="list-style-type: none"> • Conoce a tus estudiantes. • Da sentido al aprendizaje. • Involucra a tus estudiantes en la toma de decisiones. • Di sí al caos. • Patente de curso.

-
- Planificador de reflexiones sobre el aprendizaje lúdico.



Crea una cultura de aprendizaje colaborativo

- Selecciona una rutina de pensamiento.
- Libros de expertos.



Promueve la experimentación y la asunción de riesgos

- Selecciona y facilita un desafío de diseño.
- Crea una cultura de toma de riesgos.



Fomenta el pensamiento imaginativo

- Cuenta y actúa historias para estudiantes mayores.
- Kits de juego.
- Preguntas con las que merece la pena jugar.
- Creador de chispas imaginativas.
- Aprendizaje a través del movimiento.



Da la bienvenida a todas las emociones generadas a través del juego

- Apoya a tus estudiantes en la gestión de los conflictos y la frustración.
- Utiliza el juego para explorar temas complejos.

Otro

- Planificador de aprendizaje lúdico.

Escena de práctica: Demasiadas reglas en el patio de recreo



Docentes de niños y niñas de 3 a 5 años

Colegio Internacional de Billund (ISB)

Billund, Dinamarca



No está permitido lanzar pelotas por encima de la reja

Demasiadas reglas

Es principios de septiembre y Marina Benavente Barbón (docente principal) y Carolina Ayala (docente auxiliar) están en el patio con su clase de catorce niños y niñas de 5 años. Muchos de ellos están aprendiendo inglés en el colegio y varios tienen necesidades especiales documentadas. Durante la hora de juego al aire libre, Marina y Carolina se encuentran diciendo "no" más que "sí". Varios niños quieren trepar y coger las manzanas de uno de los árboles que hay en el borde del patio, pero Carolina los detiene y les explica que eso va contra las normas. Toby, un niño con necesidades especiales, ve a sus amigos y hermanos de grados superiores a través de la reja

y les lanza una pelota. Marina detiene el juego *-lanzar cosas por encima de la reja no está permitido-*. De hecho, hay muchas normas creadas por los docentes, los directivos y el vigilante del colegio para mantener seguros a los niños y evitar un desgaste indebido del patio de recreo, entre las cuales están:

- No subir por el tobogán.
- Montar bicicleta solo está permitido en la pista y en una sola dirección.
- No está permitido jugar con las manzanas que caen del árbol.
- No se pueden lanzar objetos por encima de la reja.
- No se puede cavar fuera del arenero.
- No está permitido jugar con las ramas de los árboles.
- No se pueden trepar los árboles.

Frustrado por no poder poner en práctica sus ideas de jugar con la pelota, Toby corre, abre la puerta del edificio y desaparece dentro. Marina suspira mientras le sigue: esto ocurre muy a menudo. Empieza a preguntarse *-¿Tantas normas en el patio interfieren en el juego y el aprendizaje de los niños? ¿Y si probamos otra cosa? -*

Una idea lúdica (y arriesgada)

Esa misma semana, Carolina y Marina asisten a su primera reunión del grupo de estudio Pedagogía del juego. En el ISB, los docentes se organizan en grupos de estudio que se reúnen periódicamente durante el año para investigar cómo apoyar el aprendizaje lúdico. En la reunión, los docentes se plantean qué cuestiones relacionadas con el juego y el aprendizaje les interesa explorar. Marina propone una idea a Carolina:

Continuamente nos llegan mensajes sobre el aprendizaje a través del juego, pero sigo sintiendo que tengo que pararlo. Como cuando estaban contando las manzanas y aprendiendo matemáticas, ¿por qué debería interrumpir eso? Siento que me dicen dos cosas diferentes todo el tiempo, y no creo que sea justo para los niños.

A los pocos minutos, Carolina y Marina acuerdan centrarse en una cuestión arriesgada pero importante:

¿Qué pasa cuando tenemos menos normas en el patio?

Los demás docentes se muestran intrigados, pero preocupados por las implicaciones de plantear una pregunta así. Marina les asegura que abordarán la cuestión como un experimento y documentarán lo que ocurra. Carolina y Marina, que han trabajado en colegios en los que no se cuestionaban las normas, ni por parte de sus estudiantes ni de los docentes, sienten que corren un riesgo, pero también se sienten apoyadas para intentarlo.

Planificación del experimento: sólo dos reglas

Durante los días siguientes, Marina y Carolina explican los planes a sus estudiantes y hablan de lo que significa realizar una investigación. Este es un mensaje poderoso para los niños y las niñas de preescolar, que no eran conscientes del papel de sus docentes como investigadoras, pero que ahora tienen la oportunidad de participar en un experimento auténtico. Marina y Carolina crean con sus estudiantes unas "pulseras de la libertad" de color verde y les explican que, cuando se las pongan, sólo tendrán que seguir dos normas en el patio de recreo:

- Cuidamos unos de los otros.
- Cuidamos los materiales del patio.

Documentar y compartir la documentación

La semana siguiente, salen al patio con las pulseras en la muñeca. Cada día, Marina y Carolina graban vídeos cortos de los juegos de sus estudiantes y escriben observaciones en sus cuadernos: montan en bicicleta en la parte del patio que normalmente no está permitida, lanzan la pelota por encima de la valla a los estudiantes mayores y recogen manzanas del manzano. Sorprendentemente, no se producen lesiones ni se rompe ningún objeto.



Los niños prueban las nuevas normas en el patio de recreo

Después de revisar los videos, Carolina y Marina hacen cinco observaciones sobre sus estudiantes:

- No hicieron nada demasiado arriesgado, aunque podrían haberlo hecho.
- Crearon sus propias normas de seguridad.
- Necesitaban menos supervisión de los adultos.
- Sentían confianza.
- Compartieron sus ideas y planes con nosotros y nos pidieron nuestra opinión.

Marina y Carolina también observan a los niños interactuar con sus compañeros de diferentes clases. Observan que aquellos que usualmente “huyen” hacia el interior de la escuela, permanecen en el patio de recreo sin intentar escapar. Toby y algunos otros de la clase, que por fin disfrutaban de estar fuera, prueban cosas nuevas. Marina y Carolina son testigos de estudiantes más felices, observan menos incidentes y ningún material o árbol dañado en toda la semana.

Dos semanas después, el grupo de estudio se reúne para ver los vídeos y leer las reflexiones que Marina y Carolina publican en su espacio digital de aprendizaje compartido, Padlet. Algunos de los docentes observan que sus estudiantes se divierten, son más creativos de lo habitual y asumen riesgos. *"Las pulseras les dan libertad"*, explica Tove.

Me pregunto si tenemos demasiadas normas porque las normas están hechas para romperlas. Podríamos replantearnos nuestras normas porque menos normas es mejor. Me parece genial lo que están haciendo".



Carolina reflexiona con el grupo de estudio

Julia señala que quizá no sea seguro el lugar donde los niños deciden jugar. Megina (la facilitadora del grupo) comparte que ha visto que los niños están seguros.

Me hace pensar que son capaces de tomar decisiones acertadas si se confía en ellos y si hay adultos presentes. Tenían dos reglas: que los niños debían permanecer seguros y mantener los materiales a salvo. Me pregunto si son suficientes, si docentes y estudiantes saben que están negociando los límites sobre la marcha.

Otros docentes se preguntan si tener menos reglas puede ayudar a los niños a "jugar más plenamente". Alguien sugiere ir añadiendo clases de una en una para probar el experimento, documentando sobre la marcha.

June pregunta si está bien probar el experimento sin pedir permiso al vigilante de la escuela.

A mí me parece una falta de respeto saltarse las normas que ha establecido alguien que está a cargo del patio de recreo sin ni siquiera preguntar.

Tove está de acuerdo:

Si ocurre algo realmente malo, y un niño se cae y se hace daño en la cabeza, y es algo que hemos permitido... Estoy pensando en el seguro en ese caso. Entonces seremos responsables.

Carolina y Marina reconocen que su idea es controvertida y agradecen los comentarios atentos de sus colegas. Carolina entiende las preocupaciones por la seguridad, pero señala que vio a estudiantes mayores siendo cuidadosos y amables con los más pequeños. Ella comenta,

Creo que es algo en lo que podríamos ayudarles, y también ayudar a los pequeños a confiar en los mayores y a jugar con ellos.

Marina está de acuerdo y concluye el debate:

Para mí se llama patio de juegos. Es para jugar. Creo que necesitamos algunas normas, pero demasiadas dificultan las cosas a los estudiantes y a nosotros. Así que quizá la próxima vez, cuando establezcamos las normas, [los directivos] podrían venir... y hablar con nosotros, y preguntarnos qué normas creemos que son necesarias. Y tal vez podrían observar cómo juegan los estudiantes. Creo que así podríamos hacerlo juntos y no tendríamos que decir "no, no, no".

Compartir la documentación con los niños y las niñas

Animadas por la conversación abierta y solidaria del grupo de estudio, Marina y Carolina deciden ir más allá en su investigación y compartir la documentación con su clase. Ven un fragmento de vídeo con sus estudiantes y discuten:

Marina: ¿Quién se acuerda de cómo se usa esto (levantando uno de los brazaletes verdes)?

Viva: Cuando tengamos las pulseras, entonces podremos hacer cualquier cosa y montar por todas partes, en bici por la parte azul. Y, luego, Carolina y tú irán por ahí con una cámara.

Lucy: Dijiste que teníamos que ser amables entre nosotros.

Marina: Sí, esa era una regla. En realidad, sólo había dos reglas. ¿Recuerdas la otra?

Christof: Cuidar las cosas.

Anja: Y tenemos que cuidar a los pequeños.



Marina comparte documentación con los niños y las niñas

Algunos estudiantes usan la palabra “divertido” para describir esta experiencia. Divani dice: “yo puedo enseñarles”, refiriéndose a que los más pequeños deben aprender las dos reglas.

Revisar la documentación permite a los niños y las niñas compartir sus perspectivas sobre el juego y las reglas en el patio de recreo. Pero Marina y Carolina no están muy seguras de qué hacer a continuación. Esperan que otros equipos docentes estén interesados en experimentar con menos reglas, pero necesitan el apoyo de los directivos para impulsar esta idea.

Hacerlo público a la dirección de la escuela

En una reunión del equipo directivo, Marina comparte la documentación del proceso de investigación. Las respuestas de los directivos son abrumadoramente positivas. Un administrador lo valora y dice:

Sólo hay dos reglas, y son muy sencillas.

El responsable de comunicación del colegio se pregunta qué pasaría si los estudiantes empezaran el curso con sólo dos normas. Todos los presentes reconocen que demasiadas normas pueden limitar la creatividad, estresar a los niños y obstaculizar el aprendizaje. Están de acuerdo en que la elaboración de normas puede considerarse una danza en la que docentes y estudiantes negocian los límites de forma continua e iterativa. También están de acuerdo en que el vigilante del colegio debe formar parte del proceso y hacer un seguimiento de este. Cuando los puntos clave de la reunión se comparten con el grupo de estudio, los docentes se muestran encantados de escuchar el apoyo del equipo directivo.

"Abrir una puerta"

En las reuniones del grupo de estudio de los meses siguientes, continúan las conversaciones respetuosas y productivas sobre la negociación de las normas. Aunque no se introducen cambios permanentes u oficiales en las normas del patio, Marina cree que la experiencia permitió a sus estudiantes sentirse más fuertes y capaces en sus juegos al aire libre, y también la hizo reflexionar:

Fue al principio del curso, pero me di cuenta de que los niños y las niñas podían asumir la responsabilidad, todos podían. Eso me impresionó porque no estaba segura, dada su madurez, dada su capacidad para equilibrar sus sentimientos.

Quizás lo más importante es que, gracias a su investigación, Marina aprendió que, si algo no funcionaba en la escuela, podía abogar eficazmente por el cambio: *"Mi mentalidad cambió cuando me di cuenta de que podía presionar para conseguir diferentes posibilidades. Fue como abrir una puerta".*

Capítulo quinto: ¿Cómo crear una cultura escolar de aprendizaje lúdico?

En el capítulo 1 presentamos los principios de una pedagogía del juego. El sexto de estos principios *-las culturas escolares de apoyo permiten que el aprendizaje lúdico prospere* - es el tema central del presente capítulo. Para que el aprendizaje lúdico prospere es esencial que exista una cultura escolar entendida como los valores, las prácticas, las normas y los entendimientos compartidos que guían el comportamiento, de manera que todas las personas, estudiantes y docentes, se sientan seguras y confiadas para probar, experimentar y asumir riesgos. Aunque las culturas escolares pueden mostrar una fuerte resistencia al cambio, éste es posible. La experiencia nos muestra que se pueden establecer nuevas concepciones y prácticas más propicias para el aprendizaje lúdico. En este capítulo ofrecemos ideas para fomentar este cambio, así como para mantener las culturas existentes que ya apoyan el aprendizaje lúdico.

Este capítulo está dirigido a las personas que tienen responsabilidades directivas, de liderazgo escolar y de docencia, por su papel central en la formación de la cultura escolar. Por supuesto, algunos aspectos de la cultura escolar se escapan del control de sus líderes. Las desigualdades sistémicas en las sociedades afectan al estudiantado, a sus familias y a sus docentes, y no se eliminarán con prácticas lúdicas dentro de los muros del colegio. Las políticas nacionales también pueden ir en contra del juego y las prácticas lúdicas. Sin embargo, quienes dirigen los colegios suelen influir en los componentes clave de la enseñanza y el aprendizaje, como el horario, el currículo y las actividades de desarrollo profesional. El liderazgo escolar también implica un papel crucial en la orientación de la cultura de un colegio para garantizar que sus estudiantes y sus docentes se sientan acogidos, seguros y en confianza. Si bien muchos recursos ofrecen orientación para dar forma a estos aspectos fundamentales de la cultura escolar¹²⁶, en este capítulo nos centramos en las decisiones y los procesos que están bajo el control de la dirección de los colegios y hablan directamente de la enseñanza y el aprendizaje lúdico.

Consideremos la Escena de práctica ***Demasiadas reglas en el patio de recreo***. Marina y Carolina emplean varias estrategias que promueven el aprendizaje lúdico en el aula: fomentar la asunción de riesgos, involucrar a sus estudiantes en la toma de decisiones y reflexionar en conjunto sobre el aprendizaje. ¿Qué factores escolares les permiten poner en práctica estas estrategias? Este ejemplo procede de un colegio con un fuerte compromiso escolar con el aprendizaje lúdico, manifiesto en estructuras como los grupos de estudio de docentes y un grupo de líderes asesores que promueven el diálogo y la experimentación. En los grupos de estudio, los docentes participan en un proceso de aprendizaje profesional continuo y significativo en el que se sienten apoyados y animados a hacer preguntas, asumir riesgos y examinar juntos la documentación de las aulas para reflexionar sobre su enseñanza. La dirección del colegio expresa su apoyo explícito a los esfuerzos de Marina y Carolina. Todos estos factores favorecen una cultura que crea las condiciones para el aprendizaje lúdico.

En este capítulo, compartimos cinco prácticas escolares, con las estrategias que las acompañan (consulta la Tabla 5. 1), para fomentar una cultura escolar que permita que prospere el aprendizaje lúdico:

1. Construye una comprensión compartida del aprendizaje lúdico.
2. Aprovecha las estructuras escolares, como el currículo, la evaluación y el entorno físico, para apoyar el aprendizaje lúdico.
3. Ofrece oportunidades de desarrollo profesional que se centren en el aprendizaje lúdico.

4. Fomenta las conexiones lúdicas con la comunidad.
5. Dirige de forma lúdica.

Notarás que las prácticas de liderazgo de este capítulo son distintas de las prácticas de enseñanza presentadas en el capítulo 4. Si bien los líderes escolares pueden inspirarse en las prácticas de enseñanza lúdica (por ejemplo, construir una cultura de aprendizaje colaborativo puede extenderse más allá del aula y aplicarse en todo el colegio), en nuestra investigación hallamos que los líderes escolares usan prácticas distintas para fomentar el aprendizaje lúdico desde sus funciones de liderazgo. Las prácticas y estrategias compartidas aquí han sido recopiladas a partir del análisis de datos de toda nuestra investigación, que incluye entrevistas con líderes escolares y docentes, y observaciones de reuniones de docentes, grupos de estudio de docentes y eventos de padres de las escuelas colaboradoras en Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia. En el anexo A ofrecemos más información sobre cómo se identificaron estas prácticas.

Tabla 5. 1. Prácticas y estrategias de aprendizaje lúdico en la escuela

Prácticas	Estrategias
Construye una comprensión compartida del aprendizaje lúdico	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en conversaciones con la comunidad sobre el papel del juego en el aprendizaje. • Desarrolla tus propios indicadores de aprendizaje lúdico. • Alinea las políticas y las prácticas escolares a tu concepción del aprendizaje lúdico.
Aprovecha estructuras escolares como el currículo, la evaluación y el entorno físico para apoyar el aprendizaje lúdico	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica oportunidades para el juego dentro de tu plan de estudios. • Asegúrate de que los horarios escolares permitan el juego. • Juega con tu entorno.
Ofrece oportunidades lúdicas de desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Incorpora nuevo personal con actividades de juego y para el juego. • Diseña talleres y reuniones lúdicas para el personal. • Ofrece tutorías y orientación lúdica. • Apoya la investigación participativa lúdica.
Fomenta las conexiones lúdicas en la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Crea rituales y celebraciones lúdicas. • Involucra de forma lúdica a las familias. • Encuentra oportunidades de colaboración entre el colegio y la comunidad.
Lidera de forma lúdica	<ul style="list-style-type: none"> • Obtén retroalimentación. • Haz visible el aprendizaje lúdico. • Modela el espíritu lúdico.

Construye una comprensión compartida sobre el aprendizaje lúdico

Como parte de este proyecto de investigación, hemos pasado muchas horas en los colegios. Hemos escuchado a estudiantes, docentes, directivos, padres y madres y más miembros de la comunidad. Una cosa está clara: la gente tiene diferentes concepciones sobre el juego y el aprendizaje, lo cual tiene sentido. Como hemos señalado, aunque el concepto de juego es universal, las ideas específicas sobre el juego y el papel del juego en el aprendizaje vienen determinadas por el contexto y la cultura. Por esta razón, no puedes dar por sentado que tus docentes y tus colegas tengan concepciones similares a las tuyas sobre el aprendizaje lúdico.

Aunque no es práctico, ni siquiera apropiado, sugerir que todas las personas de una institución educativa tienen una concepción idéntica del aprendizaje lúdico (el desacuerdo puede generar un diálogo productivo), es necesario cierto grado de acuerdo para que prospere una cultura escolar de aprendizaje lúdico. Sin ese acuerdo, nos enfrentaremos a la situación descrita en el capítulo 3, en el que las diferentes concepciones del aprendizaje lúdico llevaron, en ocasiones, a los docentes a trabajar con propósitos opuestos. Con un entendimiento compartido entre colegas, se pueden ofrecer experiencias lúdicas coherentes en todos los niveles. Una comprensión y un compromiso compartidos también les permite sentir confianza y asumir los riesgos necesarios para introducir el aprendizaje lúdico en sus aulas.

Entre las estrategias para construir una comprensión compartida del aprendizaje lúdico se incluyen las siguientes:

- Participa en conversaciones con la comunidad sobre el papel del juego en el aprendizaje.
- Desarrolla tus propios indicadores de aprendizaje lúdico.
- Alinea las políticas y las prácticas escolares a tu concepción del aprendizaje lúdico.

Participa en conversaciones con la comunidad sobre el papel del juego en el aprendizaje

Las conversaciones sobre el aprendizaje lúdico que tienen en cuenta las experiencias y perspectivas individuales crean oportunidades para que la comunidad escolar se reúna en torno a un entendimiento común sobre el papel del juego en el aprendizaje. Veamos un ejemplo de cómo estas conversaciones pueden influir en la práctica. La misión del Colegio Internacional de Billund (ISB) es la siguiente: “Al situar el juego en el corazón de la educación, ISB estimula el deseo natural de aprender de cada estudiante”. Esta declaración de principios refleja un entendimiento claro y común del papel del juego en el aprendizaje. Es el resultado de una conversación con todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos sus estudiantes, para debatir y crear una declaración de principios que señalara el compromiso del colegio con el aprendizaje lúdico. El hecho de que el juego forme parte de la misión principal del ISB facilita que sus docentes tengan en cuenta los aspectos lúdicos a la hora de tomar decisiones sobre el plan de estudios, la contratación, el desarrollo profesional, el entorno escolar y las interacciones con la comunidad. Así, nadie tiene que justificar la inclusión del juego en la enseñanza, lo que se traduce en una práctica lúdica continua. En *Demasiadas reglas en el patio de recreo* vimos cómo Marina y Carolina se sienten en condiciones de asumir riesgos y aportar sus ideas a la dirección porque la propia idea de jugar con su práctica está fomentada por la misión del colegio.

Es posible que tú no puedas redefinir la misión de tu colegio con el juego en el centro. Sin embargo, considera si hay espacios para incluir elementos de aprendizaje lúdico en la cotidianidad, como que tus estudiantes lideren, exploren lo desconocido o encuentren alegría en el lenguaje que guía la toma de decisiones. Ofrece oportunidades para reunirse como comunidad de aprendizaje y compartan recuerdos, creencias y actitudes

sobre el papel del juego en el aprendizaje. Puedes pedir a tus colegas o familias que reflexionen sobre una experiencia de aprendizaje lúdico y compartan un dibujo o una historia corta para iniciar conversaciones sobre las condiciones que permiten el aprendizaje lúdico (para sugerencias sobre cómo dar vida a estas historias, consulta *Cuenta y actúa historias para estudiantes mayores* en la caja de herramienta PoP). Observar juntos la documentación de una clase también puede ayudar a fundamentar las conversaciones sobre el aprendizaje lúdico.

Desarrolla tus propios indicadores de aprendizaje lúdico

Los investigadores de PoP observaron aulas y entrevistaron a docentes y estudiantes para crear los borradores iniciales de ejemplos de indicadores para Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia. Basándonos en los comentarios de los educadores y en observaciones adicionales, los finalizamos. Tú y tus colegas pueden hacer lo mismo, crear una comprensión colectiva de cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico en tu colegio. Para apoyarte en esa iniciativa, hemos creado una *Guía de investigación de indicadores del aprendizaje lúdico*. La guía describe cuatro pasos para crear indicadores: formar un equipo y elaborar un plan, recolectar y analizar datos, crear un modelo y compartir los indicadores con tu comunidad. La guía está disponible en la Caja de herramientas.

No es necesario partir de cero para crear los indicadores. La *Guía de investigación de indicadores del aprendizaje lúdico* sugiere formas de utilizar los indicadores transculturales (liderar el aprendizaje, explorar lo desconocido y encontrar la alegría) como punto de partida para comprender el aprendizaje lúdico en tu comunidad de aprendizaje. Los tres indicadores pueden servir de brújula para desarrollar una comprensión compartida del aprendizaje lúdico en tu contexto. Como alternativa, puedes utilizar los modelos de indicadores de Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos o Colombia, si alguno se ajusta particularmente bien a tu contexto. Te invitamos a ajustar estos indicadores y a adaptarlos a tu colegio.

El proceso de creación de indicadores puede ser tan valioso como el producto. Como parte de un curso en línea sobre aprendizaje lúdico, los educadores del Briya Public Charter School¹²⁷ de Washington D.C. (Estados Unidos) crearon su propio conjunto de indicadores. La invitación a crear sus propios indicadores animó la puesta en práctica de sus valores en torno al aprendizaje lúdico. Es decir, observar, documentar y reflexionar sobre el aprendizaje lúdico le dio al grupo de docentes el valor y la claridad que necesitaban para seguir el liderazgo de sus estudiantes y fomentó la confianza en sus propias capacidades y en las de sus niños como aprendices lúdicos. Otros educadores del curso también se refirieron al valor de crear indicadores como forma de generar conversaciones significativas sobre la enseñanza y el aprendizaje y de desarrollar una comprensión compartida del aprendizaje lúdico.

Alinea las políticas y las prácticas escolares a tu concepción del aprendizaje lúdico

Una vez que se haya llegado a un entendimiento común sobre el aprendizaje lúdico, utilízalo para crear o ajustar las políticas y las prácticas pedagógicas con el fin de promover una cultura de aprendizaje lúdico. Por supuesto, a veces las políticas entrarán en tensión con los objetivos del aprendizaje lúdico: las paradojas son un buen recordatorio de que debes mantener a tus estudiantes seguros y permitirles asumir riesgos. Pero es importante asegurarse de que las normas no impidan el aprendizaje lúdico que deseas ver en tu colegio. Para lograr esto, puede ser útil examinar periódicamente las políticas, las estructuras, las normas y las tradiciones desde la perspectiva del aprendizaje lúdico. Por ejemplo, cuando contrates e incorpores a nuevos docentes, pregunta a los candidatos acerca de sus concepciones y creencias sobre el juego y el papel de este en la

escuela. Presta atención a las señales sobre lo que valoran y aprovecha la ocasión para hablar de lo que significa para ellos el aprendizaje lúdico y cómo lo pondrían en práctica en sus aulas. Al tomar decisiones de contratación, el director Gavin Esterhuizen, del Nova Pioneer Ormonde de Johannesburgo, se centra en la mentalidad de los docentes: elije docentes que estén abiertos a probar nuevas ideas, a recibir retroalimentación y a reconocer que no tienen todas las respuestas.

Aprovecha las estructuras escolares para apoyar el aprendizaje lúdico

En tu colegio ya hay muchas estructuras y sistemas: un currículo que se sigue, horarios que guían la vida diaria y un entorno físico establecido. ¿Cómo se puede manejar, o incluso aprovechar, lo que ya existe para que prospere el aprendizaje lúdico? He aquí algunas estrategias para aprovechar las estructuras escolares para apoyar una pedagogía del juego en tu colegio.

- Identifica oportunidades para el juego dentro de tu plan de estudios.
- Asegúrate de que los horarios escolares permitan el juego.
- Juega con tu entorno.

Identifica oportunidades para el juego dentro de tu plan de estudios

En este libro hemos ofrecido principios, prácticas y ejemplos sobre el aprendizaje lúdico en el aula. Lo que no hemos ofrecido es un plan de estudios o un conjunto de clases o secuencias didácticas lúdicas. Aun así, el plan de estudios es importante. ¿Qué estructuras curriculares apoyan o posibilitan el aprendizaje lúdico?

Hay más de una forma de pensar en esto. Hay planes de estudios que han demostrado ser especialmente propicios para el aprendizaje lúdico, como los diseñados en torno al aprendizaje basado en la experiencia, la indagación y los proyectos. El enfoque Reggio Emilia, la educación Montessori, la Educación Experiencial (en inglés conocido como “EL Education” - Expeditionary Learning) y el plan de estudios del Bachillerato Internacional son también terreno fértil para la enseñanza y el aprendizaje lúdico.

Considera si el enfoque curricular utilizado en tu escuela es compatible con el juego. ¿Se ajusta a las prácticas de PoP? ¿Permite la autonomía de docentes y estudiantes e invita a los miembros de la comunidad a codiseñar normas, reglas y rutinas? Revisa si el plan de estudios de tu colegio apoya una cultura escolar que:

- Capacite a sus estudiantes para liderar su propio aprendizaje: *se centra en sus estudiantes y en sus experiencias.*
- Aproveche el aprendizaje colaborativo: *valora y promueve la naturaleza social del aprendizaje.*
- Promueve la experimentación y la toma de riesgos: *apoya el estudio integrado e interdisciplinar, fomenta experiencias de aprendizaje abiertas y flexibles, celebra las pruebas y los intentos y es transparente con los errores.*
- Fomente el pensamiento imaginativo: *invita a la adaptación, la innovación, la invención y la producción de nuevas ideas.*
- De la bienvenida a todas las emociones y otras dimensiones que emergen en el aprendizaje: *se centra en la formación integral del estudiante, no sólo en su desarrollo académico o cognitivo.*

Tal vez tú estés diseñando tu plan de estudios desde cero o rediseñando o realineando el currículo existente. Las características anteriores pueden orientar las conversaciones para ayudarte a elegir una estructura que apoye el aprendizaje lúdico. O tal vez estés trabajando con un plan de estudios prescrito que no ofrece

opciones claras y sencillas para integrar el aprendizaje lúdico. Abogar por el juego para incorporarlo al sistema puede suponer un examen detallado de las oportunidades y los retos de integrar el aprendizaje lúdico, o puede requerir la búsqueda de oportunidades para participar en un jaqueo lúdico: En la caja de herramientas PoP, hay una serie de recursos (por ejemplo, el *Creador de chispas imaginativas*, los *Kits de juego*, el *Planificador de aprendizaje lúdico* y *Selecciona una de rutina de pensamiento*) que pueden ayudar a tus educadores a dar estos pequeños pasos.

Una vez que hayas considerado tu enfoque curricular, piensa en los sistemas de evaluación de tu colegio y reflexiona sobre cómo se relacionan con tus políticas sobre el juego. Las prácticas de evaluación continuas, integradas y auténticas, como la documentación pedagógica, los portafolios y los informes narrativos, permiten evaluar el valioso aprendizaje que se desarrolla a través del juego. Las evaluaciones sumativas también pueden tener un carácter lúdico. En el ISB, que sigue el plan de estudios del Bachillerato Internacional, sus docentes suelen diseñar evaluaciones sumativas dinámicas al final de cada unidad con los productos de sus clases. Por ejemplo, los docentes de primaria que concluyeron una unidad sobre el clima diseñaron una evaluación sumativa en formato de vídeo, en el que sus estudiantes debían trabajar en parejas para escribir y "transmitir" informes meteorológicos que incluían los aprendizajes clave de la unidad.

Dejar que tus estudiantes tomen decisiones sobre sus evaluaciones los enfoca y empodera como aprendices siempre y cuando esto ocurra en los tiempos y espacios adecuados. Los estudiantes del Colegio Público Codman Academy de Estados Unidos, por ejemplo, se molestaron al enterarse de que sus grupos de asesoría iban a ser evaluados de repente, y señalaron que no acudían a las reuniones de asesoría para ser calificados. Según ellos mismos, iban a esas asesorías "para sentirse mejor, para pasar el rato, o para lo que fuera". Al oír las preocupaciones de sus estudiantes, la docente, Sydney Chaffee, invitó al grupo a co-construir el sistema de calificaciones de forma que atendiera a sus necesidades y, al mismo tiempo, respetara las políticas del colegio.

Asegúrate de que los horarios escolares permitan el juego

Uno de los aspectos que determinan si un currículo en particular es propicio para el juego, es la naturaleza "fija" del tiempo. Recordemos las paradojas del capítulo 1, en las que el tiempo puede estar en desacuerdo con el aprendizaje lúdico. El juego es atemporal, ya que los estudiantes se pierden en él, mientras que los horarios y las rutinas fijas establecen el flujo de aprendizaje en la escuela. Navegar por esta paradoja puede ser más fácil si se asume que el tiempo puede ser flexible y maleable para el propósito de lograr los objetivos de aprendizaje o desarrollar las competencias. Considera la posibilidad de dar a tus docentes la autonomía y la flexibilidad necesarias para tomar decisiones en el momento de decidir sobre la extensión de un período de clase para permitir el aprendizaje lúdico en curso o desviarse de un plan establecido para seguir la investigación de sus estudiantes, incluso si eso significa modificar el horario. A veces, el jaqueo lúdico es aún mayor. La directora ejecutiva Traci Walker Griffith, del Colegio Eliot en Boston, Estados Unidos, cambió todo el horario escolar para añadir lo que se denomina el bloque EPIC (*Eliot-Jugar-Innovar-Crear*, conocido por sus siglas en inglés "*Eliot-Play-Innovate-Create*"). Cada día, todos sus estudiantes, desde preescolar hasta octavo grado, tienen la oportunidad de explorar y jugar para aprender durante una hora. Sus estudiantes eligen entre una serie de temas interdisciplinarios que duran varias semanas. Los temas incluyen la creación de juegos de mesa para enseñar economía del hogar y el diseño de personajes de *anime*. Como vimos en *Facilitar un horario creado por los estudiantes*, a veces todo el sistema necesita un jaqueo lúdico. Aprovechar las estructuras escolares para apoyar el aprendizaje lúdico también puede lograrse a través de medidas más directas por parte de la dirección de un colegio. Por ejemplo, asignar tiempo para el juego, para la experimentación y para la investigación de sus docentes. Esto indica a toda la comunidad del colegio la importancia y el valor del juego en el aprendizaje.

Juega con tu entorno

La forma en que se diseñan y configuran los espacios físicos para el aprendizaje en un colegio, ya sean aulas, pasillos, salas de conferencias, comedores o el patio de recreo, señala la importancia del aprendizaje lúdico y apoya las prácticas de enseñanza basadas en el juego. A partir de observaciones y entrevistas con profesionales, está claro que el entorno físico influye y posibilita el aprendizaje lúdico. Esta es una idea confirmada por la literatura sobre entornos de aprendizaje llamativos¹²⁸. Considera cómo la arquitectura y el mobiliario de tu colegio proporcionan flexibilidad para que tus docentes y sus estudiantes puedan tomar decisiones sobre su aprendizaje. Por ejemplo, ¿permiten los muebles o el diseño de las aulas que tus estudiantes trabajen de forma independiente o en grupo? ¿Existen áreas que podrían adaptarse para apoyar la implementación de diferentes enfoques o distintas tareas de aprendizaje?

Cuando consideres la arquitectura, el mobiliario, los materiales y la estética general de los ambientes de aprendizaje de tu colegio, presta atención a si tus estudiantes y tus docentes tienen control sobre su entorno. ¿Pueden tomar decisiones sobre la organización de los espacios? ¿Pueden tus estudiantes con diversas capacidades acceder libremente a espacios variados y flexibles y a diversos recursos? ¿Se sienten seguros y confiados para explorar su entorno físico y asumir riesgos razonables en su proceso de aprendizaje? ¿Los elementos estéticos del espacio de aprendizaje (luz, transparencia, acabados, acústica, entre otros) despiertan alegría, asombro y curiosidad?

Estas consideraciones no significan que los colegios lúdicos deban estar bien dotados de abundantes materiales, mobiliario innovador o instalaciones de lujo. De hecho, en nuestra investigación con colegios de Estados Unidos, Sudáfrica, Colombia y Dinamarca, descubrimos mucha recursividad y creatividad a la hora de pensar en cómo aprovechar mejor el entorno del aula para el aprendizaje lúdico. Las aulas sencillas que tienen cuatro paredes, mesas y sillas pueden convertirse en espacios que fomenten lo lúdico. Esto lo logran al ubicar las mesas en grupos en lugar de hacerlo en filas, al invitar a sus estudiantes a traer objetos descubiertos o reciclados para decorar el aula o para utilizarlos como material educativo, y al exponer con cuidado los trabajos creativos de sus estudiantes (pinturas, dibujos, escritos) en las paredes. Los materiales naturales fáciles de encontrar (piedras, hojas, arena, palos), el papel, los lápices e incluso los juegos de sombras ofrecen magníficas oportunidades para la curiosidad, el asombro y la exploración, y requieren poco dinero o recursos materiales. Incluso cuando el impacto de COVID-19 en Bogotá (Colombia) obligó a sus estudiantes de todas las edades a aprender en casa, sus docentes y sus familias trabajaron juntos y con ingenio para transformar objetos domésticos cotidianos en mágicos accesorios de aprendizaje. Tal vez la iniciativa más poderosa que pueda emprenderse en los colegios con pocos recursos sea que sus estudiantes y sus familias imaginen y creen nuevas posibilidades para sus aulas y entornos escolares. Tus estudiantes y sus familias pueden tener ideas sobre cómo disponer los muebles, sobre diversos objetos que podrían crear para el aula con el esfuerzo de la comunidad o sobre materiales sencillos e inusuales que quieran aportar. Quizá te sorprendan sus ideas inesperadas, que pueden transformar un espacio de aprendizaje aburrido y gris en un lugar luminoso que evoque alegría y asombro.

Ofrece oportunidades lúdicas de desarrollo profesional

En el capítulo 3 describimos las características de la enseñanza que favorecen el aprendizaje lúdico, en el que los docentes lideran su enseñanza, exploran lo desconocido con sus estudiantes y encuentran alegría en su trabajo. Hay muchas conexiones entre el desarrollo profesional docentes y el aprendizaje lúdico de sus

estudiantes. Si animas a tus docentes a ser imaginativos, es probable que, como comunidad profesional, promuevan el pensamiento imaginativo. Los equipos docentes a los que se apoya para que sean curiosos y valientes tienen más probabilidades de fomentar la experimentación y la toma de riesgos. Las comunidades docentes que se sienten cuidadas por la cultura escolar están bien preparadas para dar la bienvenida a todas las emociones generadas a través del juego.

Algunos docentes que están naturalmente predispuestos a ser imaginativos, curiosos y afectuosos; otras pueden necesitar apoyo para activar su mentalidad lúdica. En cualquier caso, estas características pueden cultivarse. Esta práctica centra el aprendizaje lúdico y proporciona estrategias para cultivar la mentalidad lúdica a través de una serie de oportunidades de aprendizaje profesional. Aquí te presentamos cuatro estrategias que te ayudarán a ofrecer un aprendizaje profesional lúdico:

- Incorpora nuevo personal con actividades de juego y para el juego.
- Diseña talleres y reuniones lúdicas para el personal.
- Ofrece tutorías y orientación lúdica.
- Apoya la investigación participativa lúdica.

En la caja de herramientas PoP también encontrarás una herramienta de planeación para diseñar experiencias lúdicas de desarrollo profesional.

Incorpora nuevo personal con actividades de juego y para el juego

Cuando nuevos docentes se incorporen a tu institución, tendrás una oportunidad única para que se conecten, desde el principio, con la filosofía y los valores de tu colegio. Si el aprendizaje lúdico ya es un elemento esencial, comunícalo claramente durante el proceso de admisión. Por supuesto, un paso importante es asegurarse de que la postura de apoyo al aprendizaje lúdico esté articulada en el manual del colegio y en el material de docencia que reciben quienes inician su trabajo. Luego, utiliza experiencias lúdicas para introducir a los nuevos educadores en las políticas y estructuras del colegio. Por ejemplo, puedes crear una serie de preguntas o temas de conversación sobre el papel del juego en tu colegio para explorar valores y creencias sobre el aprendizaje lúdico. Imprime o escribe las preguntas en una baraja de cartas y utilízalas durante la orientación inicial para estimular el debate sobre el aprendizaje a través del juego. Puede ser una actividad individual o en grupo. Invítalos a utilizar materiales lúdicos (plastilina, materiales naturales, materiales artísticos) para representar experiencias pasadas relacionadas con el aprendizaje lúdico o para imaginar cómo será el aprendizaje lúdico en su futura aula. O sigue el ejemplo del Colegio Internacional de Billund: allí crearon un juego de mesa para presentar los principios de la Pedagogía del Juego a quienes se integran a la institución (véase el capítulo 1). Observa que estas experiencias lúdicas de inducción son intencionadas: cada una de ellas invita, a quienes se integran al colegio, a conocer lo que es importante sobre el aprendizaje lúdico, a la vez que comparten información sobre sí mismos y sus experiencias de enseñanza y aprendizaje.

Así mismo, animar al nuevo profesorado a jugar puede proporcionarle la oportunidad de familiarizarse con el currículo del colegio y explorarlo. Esto variará en función de la edad sus estudiantes y del contenido del plan de estudios. Por ejemplo, cuando se incorporen docentes de primaria, dedica tiempo durante el taller de inducción a jugar con los materiales manipulativos matemáticos incluidos en el plan de estudios e inventa nuevos juegos para enseñar conceptos matemáticos. O si es un docente de ciencias de secundaria, dedica tiempo a experimentar con el equipo y el material del laboratorio de ciencias, para ver qué posibilidades surgen. El documento *Selecciona y facilita un desafío de diseño* de la caja de Herramientas PoP puede ser útil para identificar este tipo de actividades. Dedicar tiempo a esta forma de exploración abierta transmite a tus

docentes un poderoso mensaje de bienvenida que les da ánimo para seguir jugando y para fomentar el aprendizaje lúdico en sus aulas. Cuando invites a tus nuevos docentes a jugar, explícales por qué y cómo has planeado esa experiencia de aprendizaje lúdico; por ejemplo, relacionando la experiencia de aprendizaje con los indicadores de aprendizaje lúdico de tu colegio. De este modo, modelarás tu forma de concebir el aprendizaje lúdico en toda la institución y ofrecerás a tus docentes un ejemplo de lo que podrían hacer en sus propias aulas.

Por último, considera la posibilidad de emparejar a quienes empiezan su docencia en tu colegio con alguna persona que pueda hacer mentoría lúdica (encontrarás más información a continuación). Empezar de una manera intencionada, apoyada y lúdica ayuda a que haya más docentes alegres, con disposición a colaborar y con disposición para la enseñanza lúdica. Y, por supuesto, sentir la acogida al empezar a enseñar en un nuevo colegio también puede llevar a tus docentes a ser más cariñosos con sus estudiantes.

Diseña talleres y reuniones lúdicas para el personal

Los talleres para docentes y las reuniones de personal diseñadas con este enfoque les da la oportunidad de participar en el aprendizaje lúdico y desarrollar una mentalidad lúdica. Las reuniones de personal pueden convertirse en una experiencia aterradora para las personas, si el orden del día es rígido y está repleto de repases de normas y reglamentos o de aburridas charlas sobre logística. Del mismo modo, los talleres de desarrollo profesional pueden ser vistos con escepticismo o frustración si el profesorado siente que los temas están desconectados de su práctica diaria y de sus inquietudes, o si las sesiones no son atractivas¹²⁹. ¿Qué se necesita para transformar estos momentos en oportunidades de aprendizaje lúdico para las personas adultas?

Las reuniones de personal y los talleres lúdicos suelen comenzar con el desarrollo de normas co-construidas sobre cómo tú y tus colegas pasarán el tiempo juntos. Además de normas como *empezar y terminar a tiempo y escuchar para entender*, considera la posibilidad de incluir normas que posibiliten la lúdica, como *aquí se fomenta la toma de riesgos; la risa, el canto y el baile son bienvenidos; o se espera que se juegue con las ideas*. Una vez establecidas las normas que fomentan el espíritu lúdico, diseña tus reuniones de personal o talleres que promuevan la lúdica. Hemos visto varios ejemplos de esto en la investigación de PoP:

- Invita a encuentros de juego a tu equipo de docentes. En la escuela Nova Pioneer Ormade de Sudáfrica, el personal empezó el periodo académico con una experiencia lúdica de aprendizaje para ellos mismos. Cada docente se apuntó para aprender algo que no sabía hacer, como construir pequeños cohetes o aprender un nuevo baile. Cuando compartieron esta experiencia en su boletín familiar, demostraron que todos los miembros de la comunidad escolar aprenden jugando. El espíritu lúdico es contagioso y suscita curiosidad y disfrute también en las familias.
- Involucra al personal en un trabajo significativo e interactivo durante las reuniones y los talleres. En el ISB de Dinamarca, Camilla Fog utiliza los indicadores de *elección, asombro y placer* del ISB para planificar las reuniones mensuales de personal¹³⁰. Antes de las reuniones, dedica media hora a una cena social y abre la reunión de forma lúdica (por ejemplo, con una obra de teatro) para fomentar los sentimientos de placer. A continuación, sus docentes se dedican a planificar de forma lúdica las estructuras y políticas del centro utilizando materiales artísticos y *Google Docs* en debates interactivos en pequeños grupos.
- Juega con los materiales. Considera la posibilidad de incluir talleres lúdicos centrados en el trabajo con materiales para que tus colegas docentes, de todos los niveles, tengan la oportunidad de explorar y trabajar con materiales sueltos y considerar formas de incorporarlos a su enseñanza.

- Entabla conversaciones sobre "¿Qué pasaría si...". En la Escena de práctica de **Aprendizaje lúdico virtual**, leerás cómo un equipo de docentes dispone en los ambientes virtuales de aprendizaje para que sus estudiantes exploren la luz y la sombra y disfruten de clases de danza desde sus casas. El grupo de docentes de un colegio colombiano que facilitó estas experiencias había pasado parte del tiempo de sus reuniones de planeación preguntándose "¿Qué pasaría si...?", para generar nuevas ideas y aprender a prosperar en una situación desafiante durante el aprendizaje en línea en la pandemia del Covid-19. Hablar de las oportunidades, en lugar de las limitaciones de la enseñanza virtual durante las reuniones de personal, ayudó mucho en estos dos casos de aprendizaje lúdico.

La caja de herramientas PoP contiene una serie de recursos que puedes utilizar para diseñar encuentros lúdicos para el personal, entre los que se incluyen *Crea una cultura de toma de riesgos* (que también puede aplicarse a las reuniones con docentes), *Patente de curso*, *Selecciona una rutina de pensamiento*, *Decir sí al caos* y *Selecciona y facilita un desafío de diseño*.

Ofrece tutorías y orientación lúdica

Las orientaciones y las tutorías proporcionan a las comunidades docentes ciclos regulares de retroalimentación y apoyo. Las numerosas investigaciones realizadas en colegios que ofrecen orientación o tutoría continua demuestran que estas herramientas son poderosas para promover cambios en la práctica pedagógica, fomentar el sentido de conexión y mejorar la sensación de apoyo y bienestar¹³¹. En nuestra investigación en Sudáfrica, Dinamarca, Estados Unidos y Colombia, se observó y debatió con frecuencia que la orientación y las tutorías eran componentes esenciales de la enseñanza lúdica.

Pensemos en las dos docentes de la Escuela Primaria Esikhisini de Sudáfrica a los que se hace referencia en la Escena de práctica **Explorando los tipos de suelo y las plantas**. Ntombifuthi Chiloane, una nueva docente del colegio, describió cómo fue asesorada por su mentora y docente experimentado, Kabezwane Chezi, quien la acompañó y guio en su práctica. Además, explicó que ella le ofreció apoyo emocional para asumir riesgos en su enseñanza. Ambas docentes compartieron que se beneficiaron de esa relación de tutoría entre iguales, y ambas la describieron a como un factor que les ayudó a ser docentes más lúdicos.

Grupos de docentes de los colegios en Estados Unidos describen los encuentros de tutorías entre pares como un apoyo muy poderoso para su enseñanza lúdica. Por ejemplo, tanto los colegios Eliot como el Josiah Quincy, tienen programas de tutoría que desempeñan un papel crucial en promover una cultura escolar lúdica. Kelly Garcelon, docente del Josiah Quincy, describe a su mentora como "un salvavidas" y dice que tenerla fue "lo mejor de la vida". Durante su primer año en el colegio, Kelly y su mentora almorzaban juntos una vez a la semana, con el objetivo de reír, conectar y hablar de los temas difíciles que surgían en el aula. La mentora de Kelly la ayudó a desarrollar muchas de las características de una educadora lúdica: sentirse cuidada le permitió trabajar en su capacidad de ser cariñosa con sus estudiantes; reír y establecer vínculos con su mentora despertó la alegría; resolver problemas con otras docentes fomentó la creatividad; y tener a alguien con quien discutir ideas la animó a asumir más riesgos y a ser más flexible.

Las asesorías animan a tus docentes a asumir riesgos, a probar cosas nuevas, a sentir curiosidad por aprender y a desarrollar su práctica pedagógica. Utilizar el acompañamiento o las tutorías para fomentar el aprendizaje lúdico supone que el juego debe ocupar un lugar central en el proceso de tutoría. Considera la posibilidad de utilizar un marco o herramienta de acompañamiento que valore la enseñanza a través del juego. Por ejemplo, si cuentas con tus propios indicadores de aprendizaje lúdico, utilízalos como herramienta para apoyar las reflexiones y los debates sobre el acompañamiento y las tutorías. Estas herramientas permitirán a tus docentes

sentir apoyo, en lugar de vigilancia. Estos procesos pueden convertir la evaluación de tus docentes en un proceso de acompañamiento constructivo, en lugar de punitivo.

Apoya la investigación participativa lúdica (IPL)

El conjunto de docentes de las Escenas de práctica **Facilitar un horario creado por los estudiantes y Demasiadas reglas en el patio de recreo** formaban parte de grupos de estudio, que participaban en algo llamado *Investigación participativa lúdica* (en inglés conocido como *Playful Participatory Research -PPR-*). La *PPR* o IPL es una forma de investigación activa y participativa que constituye tanto una herramienta de aprendizaje profesional como un enfoque de investigación. La investigación participativa invita a los grupos de docentes a recopilar datos, analizar los resultados y utilizar los conocimientos generados para resolver problemas en sus propias comunidades. Este proceso los sitúa como profesionales informados capaces de llevar a cabo investigaciones en sus propias escuelas¹³². La IPL se basa en esta tradición de la investigación sobre la propia docencia para la construcción de saber pedagógico y añade un componente lúdico al proceso.

Desarrollamos el enfoque IPL con el grupo del ISB. Nuestra investigación¹³³ con la comunidad de docentes del ISB descubrió que el proceso IPL les era útil para su aprendizaje profesional, les ayudaba a navegar por las paradojas entre el juego y la escuela, y fomentaba el espíritu lúdico en su enseñanza. Esto no es sorprendente. Otras investigaciones han demostrado¹³⁴ que los enfoques más eficaces para apoyar el desarrollo profesional de docentes no son los talleres aislados, sino los procesos de desarrollo profesional continuos e integrados, que son relevantes para los propios docentes y están configurados por ellos. El IPL ofrece exactamente este tipo de entorno de aprendizaje profesional.

El proceso IPL comienza con el planteamiento de preguntas sobre la enseñanza y el aprendizaje que son relevantes y significativas para el grupo. En la Escena de práctica **Demasiadas reglas en el patio de recreo**, la pregunta de Marina y Carolina era: "*¿Qué pasa cuando hay menos reglas en el patio de recreo?*".

En un colegio que asume la IPL como componente central de su plan de desarrollo profesional, los grupos de docentes reciben apoyo en su investigación a través de sesiones de estudio permanentes que se reúnen periódicamente. Los directivos animan a estos colectivos a asumir riesgos, probar ideas y experimentar con su práctica docente. También, es posible participar en la IPL de manera individual, aunque recomendamos que cualquiera que participe en la IPL colabore de alguna manera con otras personas (colegas, familias, estudiantes o una combinación) para apoyar la revisión y el análisis de la documentación, así como para probar provocaciones lúdicas que ayuden a explorar las preguntas de la investigación.

A continuación, te presentamos una gráfica de cómo funciona la IPL:

Guía rápida para la investigación participativa lúdica

IPL es una forma de investigación activa y participativa que constituye tanto una herramienta de aprendizaje profesional como un enfoque de investigación con un componente lúdico. Aquí te mostramos cómo hacerlo:



La herramienta PoP *Selecciona una rutina de pensamiento* es especialmente relevante para facilitar las conversaciones en los grupos IPL. Para más detalles sobre el proceso de investigación y ejemplos de la IPL en acción, consulta la guía IPL en la caja de herramientas PoP.

Fomenta las conexiones lúdicas en la comunidad

El éxito de las prácticas lúdicas depende a menudo del grado en que las condiciones sistémicas las apoyen. Las prácticas lúdicas tienen más probabilidades de consolidarse y prosperar cuando el aprendizaje lúdico cuenta con el apoyo de toda la comunidad. Los rituales y celebraciones escolares, el compromiso de las familias y la creación de vínculos más allá de los muros del colegio fomentan el aprendizaje lúdico. Tres estrategias que fomentan las conexiones en la comunidad son

- Crea rituales y celebraciones lúdicas.
- Involucra de forma lúdica a las familias.
- Encuentra oportunidades de colaboración entre el colegio y la comunidad.

Crea rituales y celebraciones lúdicas

Las asambleas, reuniones y rituales de todo el colegio son oportunidades excelentes para compartir con toda la comunidad el compromiso del establecimiento educativo con el aprendizaje lúdico. Piensa cómo hacer oír las voces de tus estudiantes e incluirlos en la planeación y realización de los eventos comunitarios. Acepta ideas que hagan visible la importancia de asumir riesgos, innovar y aprender y jugar juntos. Aunque los eventos de todo el colegio suelen prepararse cuidadosamente, ¡deja espacio para la serendipia y la sorpresa!

En nuestra investigación, hemos observado rituales y celebraciones que ponen de relieve el aprendizaje lúdico. Bryandale Pre-primary, en Sudáfrica, ofrece encuentros lúdicos para adultos en su comunidad educativa. Los viernes, antes de las clases, el personal docente y el administrativo se reúnen para participar en juegos infantiles. Se ríen juntos, juegan y reflexionan sobre su experiencia. Esto no sólo les da una visión más empática de lo que implica el juego para sus estudiantes ("¡Ahora entiendo por qué los niños siempre se chocan!"), sino que también ofrece a la comunidad la oportunidad de encontrar a sus docentes jugando a la hora de llegada a clases. Esto se convierte en un tema de conversación con las familias, al resaltar cómo el juego es fundamental en la forma en que se aprende en ese colegio.

En el ISB, los "Días de Pasión" se organizan de forma intermitente a lo largo del año escolar como un momento en el que se suspenden las clases regulares para que sus estudiantes puedan dedicar tiempo a explorar sus propios intereses. Es una invitación para sus estudiantes a planear y elegir el aprendizaje que quieran explorar, ya sea el monopatín, el ajedrez o la cocina. Como explica en una carta la directora del Colegio, Camilla Uhre Fog:

El objetivo de los "Días de Pasión" es brindar a los estudiantes la oportunidad de pasar tiempo en el colegio persiguiendo sus propios intereses con el apoyo de docentes entusiastas y con recursos inspiradores. Se podría pensar que es el equivalente en el ISB al concepto "20% de tiempo" de Google, que da a los ingenieros una parte de su jornada laboral para explorar sus propios proyectos e intereses (entre cuyos resultados se encuentran Gmail y Google Translate).

Involucra de forma lúdica a las familias

Involucrar a las familias puede ser un reto con barreras como los horarios, las diferencias culturales o lingüísticas, el acceso limitado a Internet, el transporte (para eventos en persona), e incluso las prioridades o las diferentes creencias sobre el aprendizaje lúdico. Sin embargo, al igual que es importante que el profesorado comparta el valor y las prácticas del aprendizaje lúdico en sus colegios, también es esencial que las familias

participen. Invitar a los padres, madres o tutores a participar en los rituales lúdicos y rutinas de todo el colegio es una forma de crear un puente entre la vida familiar y la escolar. En el ejemplo del “*Días de Pasión*” a menudo se invita a las cabezas de familia a enseñar sobre algo que les apasiona. En el ejemplo de Bryandale, las citas lúdicas de docentes y directivos se programaron para coincidir con la hora de llegada al colegio y lograr así el encuentro que promovió las conversaciones con las familias.

Aunque el cierre de colegios que se produjo como consecuencia COVID-19 tuvo importantes repercusiones negativas en el aprendizaje, también demostró cómo las conexiones entre la escuela y la familia podían aprovecharse para promover el aprendizaje lúdico. En la Escena de práctica **Aprendizaje lúdico virtual**, del Colegio El Nogal de Bogotá, los estudiantes de 4 años recibieron el apoyo de las familias en su exploración de las sombras. De igual modo, cuando el colegio Eliot de Boston cambió a la enseñanza virtual, la dirección actuó con rapidez para que sus estudiantes tuvieran acceso a ordenadores, para que quienes tenían inseguridad alimentaria recibieran sus almuerzos y para conectar a familias y docentes mediante mensajes de texto a fin de garantizar el acceso a todo lo que necesitaban para aprender en casa. Se celebraron "noches de vuelta al colegio" en línea para orientar a las familias sobre los nuevos sistemas de aprendizaje a distancia, con el fin de ayudar a mantener el enfoque lúdico de aprendizaje del colegio.

Hay diversas formas para que las familias se involucren en el desarrollo y la profundización de las conexiones entre el aprendizaje lúdico que tiene lugar en la casa y el colegio. La entrada del blog *Las familias como aliadas en la construcción de una cultura de aprendizaje lúdico en las escuelas*¹³⁵ (en inglés conocido como *Pedagogy of Play Families as Allies in the Construction of a Culture of Playful Learning in Schools*) identifica oportunidades para colaborar con las familias en un continuo que va desde las actividades en casa hasta invitar a las familias a ser parte de la investigación participativa lúdica (IPL) con los grupos de docentes:



Ofrecer múltiples opciones en distintos puntos del continuo permite a las familias elegir la forma de compromiso que más les convenga. Por ejemplo, crear plataformas de fácil acceso para las familias de manera que puedan compartir su documentación sobre el aprendizaje lúdico. También pueden ser útiles los folletos o plegables, las carteleras y anuncios a la entrada del colegio, los portafolios digitales o las plataformas de las redes sociales. Se puede crear un folleto para las familias sobre los beneficios del aprendizaje lúdico, con ejemplos del colegio, o crear una exposición permanente a la entrada del colegio con los indicadores de aprendizaje lúdico de la institución y ejemplos de cómo el aprendizaje lúdico cobra vida en diferentes aulas y asignaturas. Las herramientas *Conoce a tus estudiantes* y *Selecciona y facilita un desafío de diseño* de la caja de herramientas PoP también pueden adaptarse para reuniones y conversaciones con las familias.

Encuentra oportunidades de colaboración entre el colegio y la comunidad

Quizás recuerdes que de los indicadores transculturales del aprendizaje lúdico que compartimos en el capítulo 3, la palabra '*significativo*' emergió como un indicador clave de los seis colegios de Estados Unidos. Calvin, un estudiante de séptimo grado del Colegio Atrium, explicó que una experiencia de aprendizaje lúdico significativa surge de "algo relevante para nuestras vidas: un objeto o una persona que nos permita conectar con ella e involucrarnos". Thabiti Brown, director de la Academia Codman, describe cómo el aprendizaje lúdico conecta con cuestiones de importancia en el mundo en general: para su comunidad, el aprendizaje está conectado con

la familia y los amigos, con los intereses dentro y fuera del colegio y con las "realidades vividas" de sus estudiantes. El aprendizaje no sólo es más lúdico, sino también más atractivo y profundo cuando tiene un propósito.

Una forma de fomentar estas conexiones es planear experiencias que conecten el aprendizaje con acontecimientos, personas y oportunidades más allá de las paredes del colegio. Puedes buscar organizaciones en la comunidad, como museos o empresas, que se alineen con las clases y apoyen el aprendizaje; considera la posibilidad de llevar a tus estudiantes a estas organizaciones o invitar a miembros del personal o de la comunidad a tu aula. Busca formas de que tus estudiantes contribuyan a los actos municipales o a la toma de decisiones. En Sudáfrica, el director de Esikhisini, Steve Maapea, crea alianzas con organizaciones deportivas y artísticas, para dar a sus estudiantes experiencias de aprendizaje que probablemente no tienen en casa (por ejemplo, clases de piano y rugby). En Dinamarca, es frecuente encontrar estudiantes del ISB por todo el municipio: aprenden en la biblioteca, contribuyen a las conversaciones y decisiones municipales y participan en el diseño e implementación de festivales locales.

Desarrollar y apoyar un aprendizaje que se extienda a la comunidad puede ser mutuamente beneficioso para las escuelas, las familias y los barrios. En el colegio José Asunción Silva de Bogotá, que atiende a estudiantes de familias con pocos recursos, las relaciones con la comunidad, la colaboración y la dedicación de sus líderes ayudaron a transformar la institución educativa. El colegio era famoso en la comunidad por los conflictos entre estudiantes, el consumo de drogas y la violencia. En este difícil contexto, la rectora Judith Guevara Uribe, puso en marcha un programa extraescolar con un enfoque de juego para construir un espacio seguro que permitiera el cumplimiento de la misión institucional. Mediante el trabajo conjunto, estudiantes y docentes convirtieron el parque público cercano en un entorno lúdico y seguro para personas de todas las edades. Con más tiempo para el aprendizaje (incluidas clases extraescolares de natación, animación, baloncesto, danza y música) y lugares sin riesgos para estar y para jugar, los índices de absentismo disminuyeron y el aprendizaje de sus estudiantes aumentó.

Lidera de forma lúdica

Abrimos este capítulo señalando la importancia de que la cultura de aprendizaje de los adultos refleje la cultura de aprendizaje de sus estudiantes. Si quieres que las experiencias de tus estudiantes sean lúdicas, asegúrate de que tú, como líder escolar, seas modelo de juego y lidera con un enfoque lúdico. Tres estrategias para liderar con el ejemplo lúdico son:

- Obtén retroalimentación.
- Haz visible el aprendizaje lúdico.
- Modela el espíritu lúdico.

Obtén retroalimentación

Independientemente de las ideas que pongas en práctica a partir de este capítulo, asegúrate de pedir regularmente a los miembros de tu comunidad escolar que compartan sus experiencias contigo. Por ejemplo, pide a tus docentes que compartan sus reflexiones sobre su desarrollo profesional, considerando si han experimentado agencia, oportunidades para explorar lo desconocido y alegría, y cómo lo han hecho. Cuando las familias se reúnan con ustedes para una celebración escolar, ofréceles una forma de indagar y compartir alguna vez han participado de experiencias lúdicas, por ejemplo, anotando una reflexión y pegándola en la

puerta al salir. Si has creado tus propios indicadores de aprendizaje lúdico en el colegio, utilízalos para entablar conversaciones. Proporcionar copias de los indicadores e invitar a la comunidad educativa a reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje y juego en el pasado puede ser útil para saber si los participantes experimentaron realmente aprendizaje lúdico. Esto lo puedes hacer durante una reunión de personal, un encuentro familiar o una actividad en el colegio y la información te ayudará a ajustar los enfoques de aprendizaje lúdico.

Haz visible el aprendizaje lúdico

Cuando diseñes un espacio de aprendizaje más lúdico, crea oportunidades para el desarrollo profesional sobre el aprendizaje lúdico o desarrolla una alianza entre la escuela y la comunidad que potencie el juego, asegúrate de que el aprendizaje sea visible dentro y fuera del colegio. Por ejemplo, comparte en un boletín familiar la experiencia lúdica que ocurra durante una reunión del personal docente y administrativo, o en el programa de tutoría entre pares. Anima al grupo de docentes a hablar de su aprendizaje sobre este tema y dedica un espacio en la pared de una zona central del colegio donde toda la comunidad escolar pueda ver lo que ocurre cuando hay aprendizaje colaborativo entre docentes. Las comunidades educativas que se asumen riesgos comunes, que juegan juntos, sienten curiosidad y experimentan alegría son un modelo para las personas de todas las edades, pues demuestra que el aprendizaje lúdico puede y debe ser un proceso que dure toda la vida. Cada año, el ISB organiza una celebración del aprendizaje en la que muestra las investigaciones realizadas por los grupos de estudio de sus docentes a lo largo del periodo escolar.

Modela el espíritu lúdico

Por último, demuestra a la comunidad que te arriesgas, que experimentas y que aceptas la vulnerabilidad. Actuar de esa manera, ayuda a crear una cultura lúdica, genera confianza y permite que las demás personas sientan seguridad para asumir sus propios riesgos. La transparencia es clave. Por ejemplo, en una reunión con el personal puedes decir: "No tengo muy claro cómo vamos a hacer esto, pero vamos a probar...". Reflexiona sobre estos experimentos con tu personal. Tal vez recuerdes las tarjetas "Patente de corso" disponibles en la caja de herramientas PoP; además de dar permiso a tus estudiantes para cambiar la experiencia de aprendizaje, date licencia para jaquear y licencia para experimentar con nuevas ideas.

Crea una cultura escolar de aprendizaje lúdico

La investigación y la experiencia evidencian los retos que plantea el cambio de comportamientos arraigados en los colegios¹³⁶. Las escuelas son sistemas ecológicos complejos en los que las nuevas ideas no pueden simplemente "instalarse", sino que requieren del apoyo y la aceptación de las partes interesadas. El cambio que proponemos, crear una cultura del aprendizaje que apoye el aprendizaje lúdico, requiere que toda la comunidad escolar se una para construir valores compartidos sobre el aprendizaje lúdico. Supone aprovechar las estructuras escolares para apoyar el aprendizaje lúdico, ofrecer oportunidades de desarrollo profesional que se centren en la lúdica y fomentar las conexiones lúdicas con toda la comunidad.

Los directivos sensatos y conscientes saben que no son los únicos líderes del edificio. Los docentes sabios y comprometidos entienden que, aunque no esté en la descripción de su trabajo, son responsables de apoyar una cultura escolar saludable. Crear una cultura de aprendizaje lúdico en todo el colegio no es algo que pueda

hacer una sola persona, ni siquiera unas pocas, es un trabajo de equipo. Pero ¿por dónde empezar? Un paso a la vez. Empieza con tu equipo directivo o con colegas que creas que podrían inspirarse en las ideas que has leído aquí. Pregúntate quiénes podrían tener disposición e interés en ayudar a planear una reunión de personal que sea lúdica o en replantear el programa de inducción para que tenga esa característica. Invita siempre a participar. Compárteles este capítulo y promueve conversaciones sobre las prácticas y estrategias que más les llamen la atención. Juntos, elijan una o dos prácticas para probarlas primero. Planea una forma de comunicar tu visión sobre la lúdica a las familias, quizá dando un pequeño paso como tomar un café por la mañana para hablar de la importancia del aprendizaje lúdico. Y pide opiniones y retroalimentación sobre lo que pruebas. Un paso lleva al siguiente. Por el camino, es probable que encuentres cada vez más alianzas entre tus colegas, familias y miembros de la comunidad escolar. Retoma las ideas de este capítulo de forma gradual y prueba nuevas estrategias con el tiempo. Poco a poco, se pueden generar muchas oportunidades para liderar y aprender de forma lúdica.



Escena de práctica: Aprendizaje lúdico virtual



La pandemia de COVID-19 alteró la educación en todo el mundo. Esta Escena de práctica ilustra cómo tres docentes de Colombia, de educación infantil, primaria y secundaria, crearon experiencias de aprendizaje lúdico virtual para sus estudiantes.

Exploración de sombras en preescolar

Niños y niñas de 4 años

Colegio El Nogal

Bogotá, Colombia

Karen Beltrán es docente preescolar en El Nogal, un colegio público en concesión en Bogotá. Antes de 2020, la opinión generalizada era que en la educación inicial no se podía trabajar virtualmente. Aunque Karen no tiene ninguna duda de que el preescolar es mucho mejor presencial, ella intenta seguir enseñando en línea de forma lúdica. Desde su casa, Karen se reúne por computador con su clase de veintidós niños y niñas dos o tres veces al día.

Sus objetivos para esta sesión son promover el desarrollo de habilidades sociales de sus estudiantes, mejorar sus capacidades de lenguaje y conversacionales, y estimular su pensamiento científico. También, les presenta a Viviana González, que se convertirá en una de las docentes de apoyo de su grupo.

La sesión comienza con una canción de bienvenida y la presentación de Viviana. Luego, María, la experta en el clima del día, informa sobre el tiempo. A continuación, Karen pregunta a sus estudiantes qué desayunaron.

Esta pregunta va más allá de una cortesía social; de hecho, es una práctica diagnóstica para identificar cuáles de sus estudiantes podrían no haber comido, ya que muchas familias del colegio enfrentan inseguridad alimentaria. El ambiente de la clase es animado. Karen es sonriente, risueña y transmite calidez. Sus estudiantes hacen preguntas y comentarios y, además, parecen sentir comodidad en este espacio en línea.



*Un ambiente animado
para iniciar la sesión*

Karen comienza una clase sobre las sombras compuesta por varias partes. Primero, pregunta a sus estudiantes qué creen que son las sombras. Las respuestas incluyen*:

Lo negro.

La luz que nos acompaña.

Las sombras son negras, y están detrás de nosotros.

Samuel sugiere que las sombras son "el frío".

En lugar de buscar una respuesta correcta, Karen deja que sus estudiantes construyan en grupo sus comprensiones sobre las sombras. Ella sugiere,

Preguntemos a Julián si está de acuerdo con lo que dijo Samuel, que las sombras son frías. Para ti, ¿las sombras son frías?"

Julián está de acuerdo en que las sombras son frías. Karen les propone que retomen esta conversación después de escuchar un cuento sobre las sombras.

Le cede la palabra a Viviana quien lee el libro ***Mi sombra y yo***. Basado en un poema de Robert Louis Stevenson, el libro señala que las sombras crecen y se encogen rápidamente, entre otras características. Viviana lee dramáticamente, captando toda la atención de sus niños y niñas.



Sus estudiantes escuchan el libro

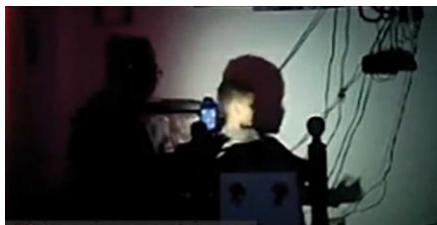
Como provocación adicional, Karen apaga su cámara y les dice a sus estudiantes: "Les tengo una sorpresa". Vuelve a encender la cámara y con las manos y una fuente de luz crea las sombras de un pájaro y un conejo. Sus estudiantes sonrían y se ríen.

Entonces, Karen invita a sus estudiantes a explorar con la luz para crear sus propias sombras y compartirlas con el grupo. No solo hacen pájaros similares a los de Karen, si no también, con la ayuda de sus familiares, construyen diferentes creaciones, incluida una red de sombras utilizando cables eléctricos.

Se acaba el tiempo y la clase virtual se cierra con una canción y despedidas cariñosas. Cuando la clase se reanuda al día siguiente, los niños y las niñas revisitan sus ideas sobre la naturaleza de las sombras.



La sombra de un pájaro



Las sombras creadas por Juan



Despidiéndose en línea

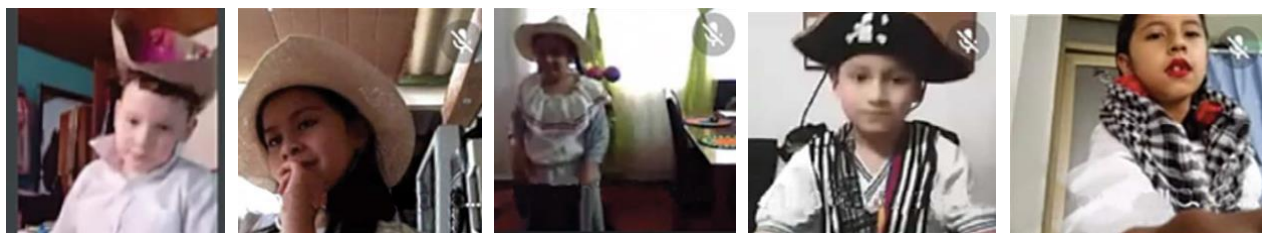
Estudiantes de tercer grado aprenden danzas colombianas

Estudiantes de 8 años

Colegio Jaime Garzón

Bogotá, Colombia

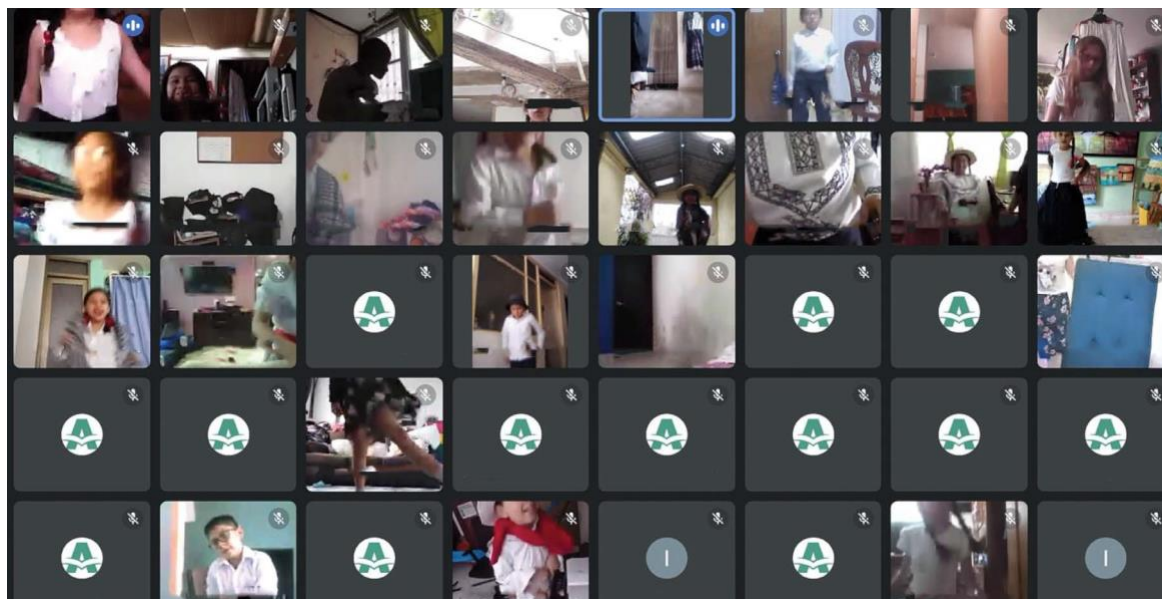
Mauricio Paredes, del Colegio Jaime Garzón, una institución pública en concesión considera que la danza es un medio para promover en sus estudiantes el desarrollo de su identidad cultural y su orgullo por la diversidad cultural de Colombia. Él considera que *"la danza es una forma de incluir la tradición y dar a mis estudiantes una visión amplia de lo que somos como colombianos"*. Sus objetivos para la clase incluyen fomentar la creatividad a través del movimiento y enseñar bailes específicos. El reto de Mauricio es cumplir dichos objetivos, mientras enseña en línea a un gran grupo de estudiantes. Él acepta el reto.



Listos y vestidos para su clase de baile

Mauricio da la bienvenida a su clase virtual y saluda cariñosamente a sus treinta y seis estudiantes de tercero de primaria. A petición de Mauricio, muchos aparecen vestidos con trajes tradicionales. Esto requiere creatividad e ingenio por parte de sus estudiantes y sus familias, ya que pocos tienen los medios para comprar ropa especial para la clase. Las sábanas se convierten en chales y los sombreros se piden prestados a familiares o los fabrican con cartón.

Varias niñas le preguntan a Mauricio si su vestimenta es adecuada. Su respuesta es: "¡Espectacular!".



La clase virtual

La clase comienza con música del Caribe, una región con gran influencia africana. Mauricio pone la música e invita a sus estudiantes a bailar. Para que imaginen e inventen distintos movimientos, les pregunta,

¿Y si hubiera chicle en el suelo? ¿Cómo te moverías para despegarte?

Cuando termina la canción, Mauricio introduce los conceptos de la clase del día: el movimiento lateral y el movimiento en línea recta. Consciente de la rica biodiversidad de Colombia, y del amor de sus estudiantes por los animales, Mauricio propone un escenario para el resto de la clase:

¿Qué tal si movemos nuestros brazos como las alas de una perdiz? Acuérdense de mover las alas en línea recta e incluyan la parte superior del cuerpo.

Tras una breve pausa para que sus estudiantes reúnan más objetos (por ejemplo, un recipiente que represente el agua que beben los pájaros), la música se traslada a los Andes, una región con influencias indígenas y europeas. Mauricio continúa su clase y les dice a sus estudiantes: *"Imagínense que son perdices bebiendo agua. Usen su largo cuello"*.

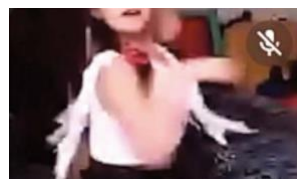
Él anima a sus estudiantes y les dice *"Bailen alrededor del agua. Sigán moviendo sus alas. No olviden sus alas"*. Mauricio utiliza su computador y su teléfono para ofrecer dos vistas, una de todo su cuerpo y otra de sus pies, mientras les modela el baile.



María como una perdiz



Dominic mueve sus alas



Algunas bailarinas

La historia continúa, pero ahora, en lugar de pedir a sus estudiantes que sean perdices, les pide que se conviertan en gallinazos para *"ahuyentar a la perdiz"* y *"proteger el agua"*. Mauricio retroalimenta sus pasos de baile y mantiene el hilo de la historia: *"Por favor, vayan más despacio. No beban el agua tan deprisa. No es bueno para ustedes"*. También comenta: *"Ya ven cómo pueden aprender sobre la tradición a través de la danza"*. De hecho, a lo largo de las siguientes clases, introduce danzas de la región del Pacífico, de los llanos que limitan con Venezuela y de su ciudad natal, Puente Nacional, en el departamento de Santander.

Llega el final del encuentro. Mauricio comparte sus objetivos de aprendizaje para la siguiente clase, que incluyen aprender rimas y coplas, y se despide. Muchos de sus estudiantes que tenían las cámaras apagadas al comienzo de la clase, ahora las tienen encendidas. Sus estudiantes se resisten a desconectarse y, junto con Mauricio, intercambian saludos virtuales, abrazos y besos mientras todos se despiden.

Estudiantes de secundaria opinan sobre las políticas del gobierno

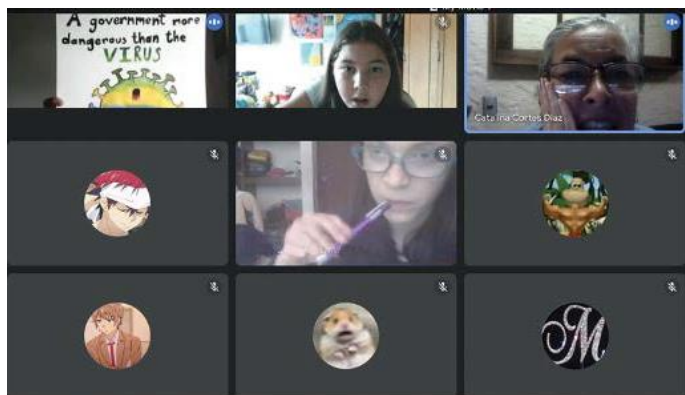
Sexto y séptimo grado (11 y 12 años)

Colegio Unidad Pedagógica

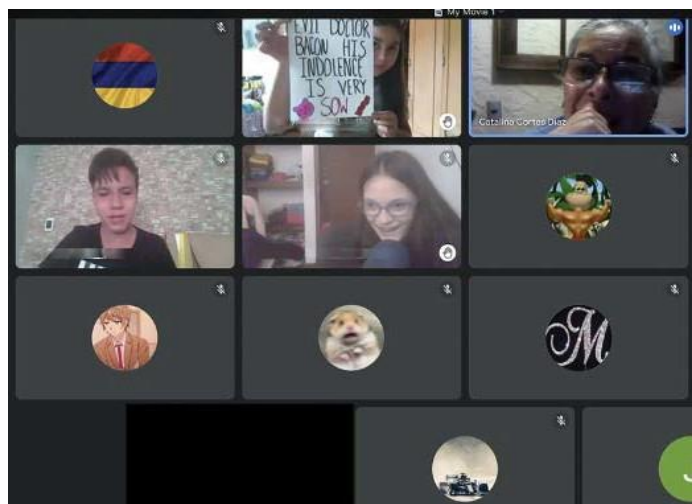
Bogotá, Colombia

Involucrar a preadolescentes en aprender un segundo idioma puede ser todo un reto. Esto es especialmente cierto para Catalina Cortés, una docente de inglés de sexto y séptimo grado del colegio privado Unidad Pedagógica. En abril y mayo de 2021, Colombia vive un aumento de los casos de COVID-19, así como manifestaciones a gran escala contra el gobierno. Catalina y sus estudiantes son muy conscientes de las crisis a las que se enfrenta su país; y para muchos sus estudiantes y sus familias, las tareas del colegio se han convertido en una preocupación secundaria.

Catalina trabaja con 14 estudiantes que tienen conocimientos emergentes de inglés y que no están muy motivados por participar en la clase de inglés. Además de fomentar el dominio del idioma, Catalina ha propuesto como objetivo de clase promover el discurso civil y dar a sus estudiantes la oportunidad de expresar cómo se sienten en estos momentos de incertidumbre. Estos objetivos forman parte de una iniciativa escolar denominada "Proyecto de paz", cuyo propósito es ayudar a la sociedad colombiana a recuperarse tras muchos años de conflicto. El discurso civil sobre la política pública es un objetivo importante para sus estudiantes que vienen de familias tanto de la izquierda y como de la derecha política, pero está lejos de estar garantizado.



María Isabel comparte su cartel



Luisa comparte su cartel

La clase inicia con varios estudiantes que comparten los mapas que han hecho para practicar las preposiciones. Luisa comparte su mapa y explica: *"El hospital está enfrente del supermercado"*. Catalina la anima, comenta *"Tu dibujo está lindo"*, y ayuda a Luisa con su pronunciación. Con sólo unas pocas cámaras encendidas, el nivel de interés parece modesto, aunque Luisa aplaude al final de la presentación de Liliana.

El interés y el compromiso aumentan significativamente con la siguiente actividad. Catalina pide a sus estudiantes que presenten los carteles que crearon, en los que expresan sus ideas y emociones sobre la política fiscal propuesta por el gobierno, la cual muchos en el país consideran que es injusta para las personas de ingresos bajos y medios. Sus estudiantes están impacientes por participar.

María Isabel comienza compartiendo su cartel que dice: *"A government is more dangerous than the virus"*.

El cartel de Luisa dice: *"Evil doctor bacon his indolence is very sow"*, un chiste que produce risas entre sus compañeros. Catalina pregunta a la clase en español: *"¿Lo han entendido?"*.

Varios gritan entusiasmados: *"¡Sí!"*.

Se presentan otros carteles, muchos de ellos mostrando apoyo a las protestas contra los impuestos. Entre los mensajes están:

"Colombia stained with blood" – Tomás.

"The government stole our right" – Elena.

"Stop this. They are killing us" - Juan Felipe.

"We are angry with the government, we are tired" – Paula.

"On the other side of the fear is the country we dream of" – Samuel.

Sin embargo, no todos están de acuerdo. El cartel de María Sofía dice *"Fuera las marchas"*, que significa: *"Hora de parar la huelga"*. Ella explica que, como estudiante a la que le encanta aprender e ir al colegio, no le gustan los problemas que han causado las protestas (muchos colegios, incluyendo el suyo, han suspendido las clases presenciales durante las protestas por motivos de seguridad). Catalina se apresura a validar los sentimientos de María Sofía, diciendo: *"Es bueno que tengas tu propia opinión"*.

Catalina observa que sus estudiantes han trabajado mucho en sus carteles y han utilizado diccionarios para buscar palabras que no están en su vocabulario activo de inglés. Termina esta parte de la clase diciendo a sus estudiantes en español:

Veo que todos han hecho unas reflexiones muy interesantes entre ustedes, como grupo, con sus familias. Que han tomado ustedes sus propias decisiones, tienen criterio y respeto mucho sus trabajos que salen del alma.

Escena de práctica: Más de una forma de contar una historia



Niños y niñas de 3 y 4 años

Colegio Eliot

Boston, Estados Unidos

Todos los días, en la clase de Jodi Krous en el Colegio Eliot de Boston, Estados Unidos, sus estudiantes de 3 y 4 años participan en experiencias de contar y actuar historias. Esta actividad, creada por Vivian Paley y adaptada e integrada en el plan de estudios de educación inicial de los colegios de Boston, consiste en que la docente escribe una historia creada por uno de sus estudiantes, que luego es actuada por toda su clase. La actividad tiene múltiples objetivos de aprendizaje, entre los cuales se encuentran la creación de comunidad, la expresión de ideas y sentimientos, y el desarrollo de la lectoescritura.

A continuación, compartimos una experiencia de contar historias que tuvo lugar en el aula de Jodi una mañana, durante un espacio de exploración de cuarenta y cinco minutos. Mientras la mayoría de sus estudiantes construyen con bloques, hacen dibujos y representan escenarios en el área de juego dramático, Jodi recoge historias de tres estudiantes. Destacamos una serie de pequeños movimientos que Jodi realiza para apoyar el aprendizaje lúdico de sus estudiantes. Los movimientos ilustran un enfoque flexible de la enseñanza que denominamos "más de una forma", que trataremos en detalle en el capítulo 6.

El cuento de Cole: Un pequeño bombero llamado Ricitos de Oro

Cole es el primero en contar su historia. Jodi lo llama al rincón de literatura. Ella no se sorprende cuando él anuncia inmediatamente que su cuento será sobre un bombero. Todos los días, de camino al colegio, Cole insiste en que sus padres pasen por la estación de bomberos que hay cerca. Tras pensar por unos segundos, Cole empieza: *"Érase una vez un pequeño bombero que andaba por el bosque". "Luego, a pesar de los consejos de su madre, que casualmente se llama Ricitos de Oro (Jodi acababa de leer ese cuento), el bombero se aleja de casa"*. Jodi se esfuerza por seguir el ritmo de Cole mientras él comparte su historia, escribiendo en el diario de cuentos de la clase. Cuando Jodi se acerca al final de la página, Cole anuncia que el pequeño bombero ha encontrado la casa de los Tres Osos.

Sus estudiantes de 4 años suelen contar historias cronológicas que se describen mejor como "cuentos de entonces, y entonces, y entonces". Desde el punto de vista del desarrollo, sus estudiantes son buenos encadenando acontecimientos, pero llevar las historias a una conclusión no es su punto fuerte*. Siguiendo los consejos de la propia Paley, Jodi suele limitar los cuentos a una página. Sin embargo, en este caso, Jodi se da cuenta de que la historia de Cole quedaría truncada si terminara ahora, así que pasa la página y continúa escribiendo su historia.

Cole explica que el bombero duerme la siesta la cama de uno de los osos. Casi al final de la segunda página, dice que los osos han descubierto que *"alguien ha subido por la escalera a nuestro cuarto"*. El papá oso le dice a la mamá osa que va a echar un vistazo. Al darse cuenta de que la historia puede encaminarse hacia un final satisfactorio, Jodi vuelve a hacer caso omiso de la regla de una página y continúa escribiendo. En la tercera página, los osos descubren al bombero en su cama y el bombero huye de la casa... y este cuento se ha acabado.

**McCabe y Peterson, 1991*



Cole le cuenta su historia a Jodi

Jodi le lee el cuento a Cole. Como narrador de la historia, él puede elegir qué papel le gustaría representar cuando la clase represente la historia más adelante (el resto de los papeles se asignarán al azar, dando vueltas alrededor del círculo de participantes). Cole quiere ser la mamá oso.

El cuento de Maddy: La fiesta de cumpleaños

Maddy es la siguiente en la lista. Pat, con quien ha estado jugando, sigue a Maddy cuando pasa del área de juego dramático a la zona de asamblea para contar su historia. Jodi pregunta a Maddy por la presencia de Pat. *"¿Quieres que te escuche? Podría tener buenas ideas"*. Maddy acepta que Pat se quede y comienza su historia. *"Había una vez..."* Jodi repite cada palabra que Maddy dice mientras las transcribe en el diario de cuentos.

Maddy continúa: "... una niña y era su cumpleaños". Pat sugiere: "De pronto recibió regalos". Maddy añade: "Le dieron torta y algunos regalos".

Las niñas observan atentamente a Jodi mientras escribe. Cuando completa una frase, Pat exclama encantada: "¡Mira, un círculo bebé!". Jodi les explica: "Se llama punto. Lo puse al final de la idea. Se pone sobre la línea".



Maddy (en el centro) cuenta su historia a Jodi, mientras Pat la escucha

Maddy continúa con algunas oraciones más. Jodi le lee el cuento a Maddy para ver si hay algo que le gustaría añadir o cambiar, y luego le pregunta a quién le gustaría representar. La respuesta de Maddy es "La chica". Pat quiere ser una de sus amigas. Jodi les recuerda que la norma es que solo la autora puede elegir qué papel representar, lo que supone un obstáculo en esta agradable interacción. Se llega a una solución cuando Maddy sugiere que Pat sea coautora de la historia.

La historia de Alice: Un perro desordenado



Alice cuenta su historia a Jodi

Alice es la tercera en la lista del día para contar historias. Anteriormente, Alice ha estado reacia a compartir sus historias. Así que Jodi decide acercarse a ella en el rincón de literatura, equipada con libros, rotuladores y papeles sobre perros, ya que a Alice le encantan. En este espacio, ella está haciendo dibujos de perros. Jodi le pregunta a Alice sobre su dibujo y, luego, en notas Post-it, anota lo que se convierte en una historia.

Es la historia de un perro desordenado en una heladería y los percances que vive. Primero, le cae helado y luego se le derrama salsa picante encima. El contenido es bastante divertido, y Alice y Jodi se ríen y sonríen. La historia continúa cuando Alice y su amigo Enlin recogen el perro y lo llevan a casa. Uno podría esperar que siguiera un baño para resolver el problema de un perro que está sucio. En lugar de eso, causa más desorden y termina *"manchando todo de pasto"*. Alice indica que la historia ha terminado. Jodi agradece el desorden adicional. Al leerle el cuento a Alice, ella descubre que Alice quiere representar al perro.

Cabe señalar que muchas aulas de preescolar en Estados Unidos tienen un cartel en las paredes que dice: *"Las buenas historias tienen un principio, un nudo y un desenlace"*, lo que sugiere que hay una única manera de contar una buena historia. Sin embargo, no todas las buenas historias tienen esta estructura, presentando y resolviendo un problema. Las investigaciones de Courtney Cazden y otros* demuestran que la estructura narrativa es una construcción cultural. Por ejemplo, han identificado un estilo narrativo entre los afroamericanos que puede compararse con la música jazz, que comienza con un tema, se desvía y termina volviendo al tema. La historia de Alice tiene ese aire de jazz. Teniendo esto en cuenta, Jodi no la presiona para que resuelva el problema del desorden en el cuento, partiendo de la idea que hay más de una forma de contar una buena historia.

Cuando llega el momento de representar su historia, Alice sube feliz al "escenario" (un área delimitada con cinta), pero no está segura de cómo continuar. Jodi le dice a su clase: *"¿Pueden todos imaginar que son perros por un momento?"*. Inmediatamente, sus estudiantes hacen una demostración de cómo podrían representar a un perro. Algunos se arrodillan. Otros, en cuclillas. Otros hacen "guau". Jodi resalta: *"Hay muchas maneras de ser un perro"*. Con algunas opciones en mente, Alice se pone a cuatro patas y representa su parte de la historia.

Los niños y las niñas disfrutan contar historias, pero una invitación a contar una historia que interrumpe el juego o viene con criterios definidos sobre la longitud, el tema o la estructura puede ser recibida con resistencia o incluso rechazo. Este no es el caso de Cole, Maddy y Alice. Por las sonrisas de sus caras, su lenguaje corporal y la calidad de sus narraciones, está claro que participan con alegría. Jodi es flexible en su clase, con la idea de que hay más de una forma, que reconoce los intereses de sus estudiantes y les permite liderar, explorar lo desconocido y encontrar alegría en su aprendizaje.

**Cazden, 1988; McCabe, 2008; Michaels, 1991; y Mistry, 1993*



Le dan sugerencias a Alice sobre cómo representar a un perro

Capítulo seis: Reflexiones finales sobre el aprendizaje lúdico para todos

Quienes promueven el aprendizaje lúdico hacen parte de una vieja tradición que está tomando fuerza en todo el mundo. Hace más de dos mil años, Platón, el filósofo griego, reconoció que el juego favorecía el aprendizaje y consideró que las conversaciones lúdicas podían facilitar la comprensión de los adultos¹³⁷. Mil años más tarde, el erudito persa al-Ghazali abogó por una educación que incluyera actividades lúdicas como los teatros de marionetas, los deportes y los animales de juguete. Afirmó que *"impedir que el niño juegue... entorpece su corazón, debilita su ingenio y sobrecarga su vida"*¹³⁸. Varios siglos después, durante la dinastía Ming en China, Wang Yangming consideró al 'espíritu lúdico' como el temperamento natural de los niños y las niñas y sostuvo que la educación debía ser moldeada en consecuencia¹³⁹.

En los últimos 150 años, con los avances en la teoría del aprendizaje, se ha ido comprendiendo cada vez más que el juego desempeña un papel importante en la educación. En Japón, Sozo Kurahashi propuso que la enseñanza se centrara en los intereses de los estudiantes y en temas curriculares basados en observaciones del juego de los estudiantes. En Italia, Maria Montessori escribió "el juego es el trabajo del niño" e ideó un sistema educativo en consecuencia¹⁴¹. En la entonces Unión Soviética, Lev Vygotsky destacó la importancia del juego en el desarrollo de los niños y abogó por experiencias educativas significativas basadas en el juego¹⁴². Del mismo modo, en Estados Unidos, los debates de John Dewey sobre experiencias escolares activas y significativas coinciden con nuestra concepción del aprendizaje lúdico¹⁴³.

Desde 2010, se ha prestado cada vez más atención al aprendizaje lúdico, y los ministerios de educación de Sudáfrica, Ucrania y Escocia, entre otros (como la educación inicial en Colombia), han incorporado el juego a las políticas nacionales¹⁴⁴. Cuando se produjo la pandemia del COVID-19, el aprendizaje lúdico había ayudado a los educadores colombianos Karen, Mauricio y Catalina, de **Aprendizaje lúdico virtual**, a adaptar su enseñanza para el aprendizaje a distancia. Durante un periodo de gran incertidumbre, utilizaron prácticas lúdicas para seguir ayudando a sus estudiantes a liderar su aprendizaje, explorar lo desconocido y encontrar la alegría de aprender.

Esperamos que este libro apoye tu participación en este movimiento creciente, ayudándote a ti y a tus colegas a construir aulas y culturas escolares que apoyen el aprendizaje lúdico. Creemos que todo estudiante tiene derecho a participar en el aprendizaje lúdico y a sus beneficios universales: dominar habilidades, experimentar, innovar y navegar por la incertidumbre. El aprendizaje lúdico es donde cualquiera puede preguntarse "qué pasaría si...".

El mundo necesita gente -mucho gente- que se pregunte "Y si...". Esto es especialmente cierto en el caso de estudiantes que se enfrentan a circunstancias difíciles y duras: desplazamientos por guerras, separación de familiares directos, hambre, entre otros. Incluso en estas circunstancias, los niños juegan¹⁴⁵. En un mundo lleno de incertidumbre, los niños y las niñas necesitan una educación que les ayude a aprender a adaptarse, a ser creativos y resilientes, y a trabajar en colaboración con los miembros de sus comunidades para identificar y resolver problemas, obteniendo los beneficios de poder preguntarse "Y si...". Esta es una de las razones por las que la Carta de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño incluye el derecho al juego¹⁴⁶. No para algunos; para todos.

En nuestro capítulo final, abordamos dos temas que pueden ayudar a llevar el aprendizaje lúdico a más estudiantes. En primer lugar, mencionamos algunos retos a los que puedes enfrentarte a la hora de crear

culturas de aprendizaje lúdico y sugerimos algunas posibilidades de "qué pasaría si" para abordar estos retos. Luego, explicamos "más de una forma", una idea que puede apoyar tus esfuerzos para adaptar el aprendizaje lúdico a tu aula y tu colegio.

Retos en el aprendizaje lúdico y algunas posibilidades para afrontarlos

Al embarcarse en la tarea de introducir más juego y espíritu lúdico en tu aula y tu colegio, sin duda te enfrentarás a desafíos. En esta sección, nombramos algunos de estos retos y ofrecemos algunas ideas sobre cómo abordarlos. Por supuesto, tú eres quien mejor puede juzgar cómo abordar los retos en tu comunidad:

- Por dónde empezar.
- Cómo apoyar el cambio.
- Cómo responder a las familias (y colegas) preocupadas.
- Qué hacer con los recursos limitados.
- Cómo abordar políticas contrarias.

¿Por dónde empezar?

Te hemos ofrecido múltiples maneras de fomentar una cultura de aprendizaje lúdico: cinco prácticas para el aula con quince estrategias asociadas, cinco prácticas en todo el colegio con múltiples dimensiones y dieciocho herramientas relacionadas. Quizá te preguntes por dónde empezar.

Rob Houban, de las Escuelas Ágora -una red de los Países Bajos donde se fomenta el aprendizaje lúdico-, cree que los educadores a menudo se cuestionan por demasiado tiempo el cambio y la innovación en su práctica. Su consejo sobre por dónde empezar es hacer un plan y *llevarlo a cabo*, dejando la reflexión para después de probar algo. Estamos de acuerdo.

¿Y si empezamos por el principio?

Elige una estrategia y pruébala. Documenta tu experimento. Utiliza la documentación para reflexionar sobre lo que ha ido bien y lo que harías de otra forma. Vuelve a intentarlo.

¿Y si, después de probar unas cuantas cosas, elaboras un plan basado en lo que funciona y en las necesidades más inmediatas de tus estudiantes? El plan podría centrarse en un aspecto del aprendizaje lúdico, por ejemplo, ayudar a tus estudiantes a explorar lo desconocido. Puedes centrarte en una práctica del aula o del colegio. Te sugerimos que le dediques tiempo a tu plan: un año o incluso más. Dominar las prácticas lúdicas en el aula y en el colegio requiere práctica.

¿Cómo apoyar el cambio?

Has identificado una estrategia para probar. Tienes un plan. Tal vez inspirado en una de las Escenas de práctica, este plan implique una conversación en profundidad con todo el grupo, que tus estudiantes interactúen en pequeños grupos sin tu supervisión, o puede ser una celebración de todo el colegio. Crees que el plan hará que el aprendizaje en tu aula o en tu colegio sea más divertido e interesante. Lo intentas y fracasas.

Los colegios son famosos por su resistencia al cambio¹⁴⁷. Las relaciones y los enfoques del aprendizaje tienden a estar firmemente establecidos y perpetuados. Por ejemplo, tendemos a enseñar como nos enseñaron. Romper los esquemas para lograr un cambio significativo y duradero es todo un reto.

Cambiar la cultura es difícil. Por ejemplo, cuando tus estudiantes entran a clase, ya tienen una idea de su "yo estudiante": cómo comportarse en el colegio, cómo aprender y cómo relacionarse con sus docentes y pares. Cuanto mayor se es, más arraigado está ese "yo", que para algunos no incluye el juego y el ser lúdico. Aunque es probable que participen en juegos creativos y colaborativos fuera del colegio, hacer preguntas, aprender de los errores y colaborar con sus compañeros no forman parte su visión de lo que pasa en el entorno escolar. En lugar de eso, el colegio implica escuchar al docente y tratar de aprender la respuesta correcta. Lo mismo ocurre con quienes enseñan: algunos pueden tener una idea de su "yo como docente" que, en ocasiones, entra en conflicto con el intento de construir una cultura de aprendizaje lúdico en toda la institución.

¿Qué pasaría si te centraras en construir una cultura de aprendizaje lúdico que ampliara el "yo estudiante" de tus estudiantes para incluir el uso del juego como estrategia de aprendizaje?

Recordemos que, en la primera Escena de práctica, ***Debate sobre la naturaleza de los hechos***, en el cuarto grado de la docente Firdous, sus estudiantes se mostraron inicialmente escépticos a entablar conversaciones y debates. Gavin Esterhuizen, director de Nova Pioneer Ormonde, explica que en Sudáfrica se espera que sus estudiantes sean callados, deferentes y no miren a los adultos a los ojos. Por ese motivo, no es de extrañar que sus estudiantes dudaran en participar en conversaciones en las que podrían incluso discrepar con Firdous. Gavin señala que, en Sudáfrica, es inusual que los docentes hablen de la cultura del colegio y del aula: la cultura escolar suele darse por sentada (lo mismo ocurre en otros países). Para cambiar la cultura, Gavin lidera conversaciones en las que se habla explícitamente de crear una cultura escolar que promueva el aprendizaje lúdico acorde con los valores sudafricanos. Firdous presta atención a la cultura y crea un aula en la que las declaraciones controvertidas dan lugar a conversaciones sólidas y respetuosas.

¿Cómo responder a las familias (y colegas) preocupadas?

Naturalmente, las familias quieren lo mejor para sus hijos. En algunas comunidades, la educación de calidad es la única oportunidad de progreso posible. En culturas en las que la idea de que el juego apoya el aprendizaje es extraña, las familias pueden cuestionar el aprendizaje lúdico como parte de la educación. Muchas personas nos han dicho que uno de los principales problemas para introducir el aprendizaje lúdico en sus colegios es la resistencia de las familias.

¿Qué pasaría si invitas a las familias a participar en conversaciones sobre el aprendizaje lúdico?

Hay muchas maneras de estructurar las conversaciones con las familias sobre el aprendizaje lúdico. Pide a las familias que piensen en cómo jugaban cuando en su niñez y qué aprendieron de ese juego o pídeles que identifiquen a una persona que utilice el juego como estrategia de aprendizaje y cómo esa persona contribuye a la comunidad. Comparte los indicadores de aprendizaje lúdico de tu colegio para dar una idea más completa de cómo se ve el aprendizaje lúdico, fundamentando las conversaciones en la documentación que muestra a sus hijos aprendiendo de forma lúdica. No esperes que una sola conversación los haga cambiar de opinión. Sin embargo, con el tiempo, las familias comprenderán mejor cómo el juego favorece el aprendizaje. En última instancia, pueden convertirse en aliados a la hora de introducir el juego y el espíritu lúdico en tu colegio.

Lo mismo puede decirse de colegas con actitudes similares sobre el juego y el aprendizaje. Una vez más, ¿“y si” entablaras con tus colegas conversaciones basadas en evidencia que muestren todo lo que se aprende jugando? Las Escenas de práctica de este libro pueden aportar esas evidencias.

¿Qué hacer con los recursos limitados?

Algunos colegios tienen acceso a valiosos recursos -libros, computadores portátiles, Internet de alta velocidad, diversos materiales artísticos, entre otros- que favorecen la exploración y el aprendizaje lúdicos. Además, el tamaño relativamente pequeño de algunas clases en algunos entornos permite una interacción frecuente entre estudiantes y docentes. En cambio, en entornos con clases más numerosas y recursos limitados, es todo un reto proporcionar materiales y dar atención particular.

¿Y si utilizaras materiales baratos o gratuitos?

Hojas, palos, piedras, botellas y tapas de botellas pueden utilizarse para contar, clasificar, ordenar, comparar cantidades y otras actividades matemáticas. Los cartones pueden servir de utilería y decorado para el juego dramático. Mira los objetos con ojos infantiles y piensa en cómo utilizarías los materiales de forma creativa¹⁴⁸. Por ejemplo, los materiales reciclados pueden usarse en proyectos artísticos. Comparte con tus estudiantes las obras de artistas que usan materiales reciclados como fuente de inspiración¹⁴⁹. Los materiales naturales, reutilizados y reciclados también pueden servir para actividades y para llenar los kits de juego de tus estudiantes (consulta la caja de herramientas PoP)¹⁵⁰. Estos materiales pueden estar disponibles fácilmente, y las empresas y los miembros de la comunidad pueden estar encantados de proporcionar recursos si saben que apoyarán el aprendizaje de tus estudiantes. Además, algunas actividades lúdicas, como contar y actuar historias, cantar o bailar, no requieren ningún tipo de material.

¿Y si ampliaras las paredes de tu aula para incluir el exterior?

El exterior ofrece espacio para que tus estudiantes se muevan y tengan una actitud lúdica. Aprovecha el exterior para ofrecer a tus estudiantes un nuevo punto de vista o un espacio para el juego imaginario. Si salir al exterior no es una posibilidad, considera qué espacios fuera del aula puedes utilizar para inspirar el aprendizaje lúdico.

¿Qué pasaría si crearas una cultura de aula que apoyara el aprendizaje lúdico de tus estudiantes?

Aquí volvemos a la idea de cultura. Una cultura lúdica en el aula tiene que ver tanto con las ideas, las rutinas y las mentalidades como con los materiales. Aunque requiere práctica, las estrategias analizadas en el capítulo 4 pueden emplearse en cualquier aula, independientemente de los recursos físicos disponibles. Reflexionar sobre el aprendizaje con tus estudiantes es especialmente importante para crear una cultura de aprendizaje lúdico en el aula.

¿Cómo abordar políticas que se contradicen?

En el capítulo 5 analizamos cómo las exigencias curriculares pueden dificultar que se desarrolle el aprendizaje lúdico. En relación con esto, las prácticas de evaluación con un alto nivel de exigencia pueden ser un obstáculo para el aprendizaje lúdico. Aunque no es imposible promover el aprendizaje lúdico en contextos con currículos estructurados y exámenes exigentes —recordemos cómo en Sudáfrica Ntombifuthi y Kabezwane fomentan aprendizaje lúdico—, estas políticas importan.

¿Y si abogas por políticas más favorables al aprendizaje lúdico en tu colegio y fuera de este?

Hablar con franqueza y persuasión a las figuras de autoridad -directivos de los colegios, responsables y dirigentes políticos- requiere habilidad y valentía. Tal vez, al principio, en lugar de convertirte en el portavoz de tales esfuerzos, tú, desde tu aula, ayudes a crear pruebas sobre cómo las prácticas lúdicas promueven el aprendizaje esencial. Tienes experiencia y conocimientos sobre cómo aprenden tus estudiantes y tienes una perspectiva importante que compartir.

¿Y si hicieras todo lo anterior -probar y reflexionar, planificar, crear cultura, comprometerte con las familias y abogar- con los demás? ¿Y si pidieras a tus colegas, supervisores, familias y estudiantes que jugaran con ideas y estructuras contigo? La antropóloga Margaret Mead escribió: "Nunca dudes de que un pequeño grupo de personas reflexivas y comprometidas puede cambiar el mundo; de hecho, son los únicos que lo han hecho". Encuentra a tu grupo.

Más de una forma

A lo largo de este libro, hemos argumentado que hay más de una forma, más de una manera de explicar la relación que existe entre el juego y el aprendizaje, de describir cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico y de crear culturas de aula y de colegios que apoyen el aprendizaje lúdico. Ahora reflexionaremos sobre esta idea de que hay *más de una forma*, una idea en la que, en su simplicidad, encontramos utilidad.

Más de una forma es un recordatorio de que hay múltiples *maneras* de aprender, de enseñar, de resolver problemas, de explorar, de comunicarse, de comportarse y de ser un buen estudiante, docente y miembro de una comunidad escolar. Implica flexibilidad y apertura a las sorpresas. *Más de una forma* implica reconocer que, en tu aula y tu colegio, no todo saldrá según lo planeado, y que, por esto, estudiantes, docentes y líderes escolares, necesitan adaptarse y ser flexibles. De nuestras investigaciones y, en particular, de las conversaciones con docentes, se infiere que *más de una forma* se alinea con otras ideas educativas: las teorías pluralistas de la inteligencia, el compromiso con la justicia social y las adaptaciones para estudiantes con *necesidades especiales*¹⁵¹. Reconocer, permitir, planificar y celebrar la idea de *más de una forma* puede crear oportunidades para el aprendizaje lúdico en diversas circunstancias.

¿Qué significa *más de una forma* para quienes desean promover el aprendizaje lúdico? Reflexionar sobre el currículo y las actividades de aprendizaje, es un recordatorio para plantearse preguntas con varias respuestas, o incluso sin respuestas definitivas. Significa reconocer que las perspectivas múltiples refuerzan las respuestas a los problemas. Significa ofrecer a tus estudiantes diversas formas de explorar y expresar ideas. Significa que incluso cuando hay una respuesta correcta, explorar diferentes caminos hacia esa respuesta y ser capaz de explicar lo que uno piensa de diferentes maneras es una fortaleza. De hecho, una característica de la experiencia es la capacidad de explicar algo de más de una forma¹⁵².

Por ejemplo, en matemáticas, Liz Caffrey, una docente de secundaria en Estados Unidos explica:

Hay más de una forma de entender las matemáticas. Hay más de una forma de resolver un problema y, también, hay más de una forma de representar las ideas. A veces hay una manera mejor, más eficiente, pero eso no significa que haya una sola manera. Tener muchas herramientas y perspectivas sobre las cosas te da una capacidad más completa para resolver problemas o afrontar cosas más difíciles más adelante en la vida.

En cuanto a la resolución de problemas y la creatividad, Thabiti Brown, directora del colegio Codman Academy, señala:

Si tienes más perspectivas, tienes más posibilidades de encontrar una solución. La acción colectiva consigue resultados más sólidos. De hecho, reconocer que hay más de una solución, respuesta o enfoque parece un requisito previo para utilizar el juego como estrategia de aprendizaje.

Al pensar en el comportamiento de tus estudiantes, *más de una forma* nos recuerda que debes permitir que tus estudiantes muevan sus cuerpos de manera que apoyen su aprendizaje. Dar a tus estudiantes agencia sobre sus cuerpos abre posibilidades para el aprendizaje lúdico. En las aulas que observamos en los cuatro países, los docentes permitían y animaban a sus estudiantes a sentarse (o ponerse de pie) de diferentes maneras durante los debates de todo el grupo, el tiempo de trabajo individual y las conversaciones en pequeños grupos. Parte de la enseñanza consiste en ayudar a tus estudiantes a descubrir las formas físicas que les ayudan a asistir, contribuir y aprender en su clase.

Los educadores deben emplear más de una forma en relación con su propio aprendizaje profesional. Cuando algo no funciona para uno de tus estudiantes o un grupo de ellos, replantear tu enfoque a través de diferentes formas implica que te preguntes "¿Y si...?" para explorar alternativas. Significa sentir curiosidad por tus estudiantes y esforzarse por conocerlos: sus intereses, sus capacidades, sus ritmos de aprendizaje y sus niveles de conocimiento¹⁵³.

Más de una forma puede contraponerse a la creencia de que sólo hay un camino, o un unidireccionalismo. El unidireccionalismo aparece cuando hay una sola manera de responder a una pregunta, de resolver un problema de matemáticas o participar de reuniones para todo el grupo. En estas situaciones, a menudo sólo hay una manera de enseñar. Las guías curriculares, por ejemplo, tienen un guion con un lenguaje muy específico para que los docentes lo utilicen, y con un claro énfasis en la fidelidad de la implementación. En situaciones extremas, pero no infrecuentes, los directivos esperan entrar a los distintos salones del mismo grado y encontrarlos en la misma página del plan de estudios. Aunque se pueda debatir la eficacia de estos enfoques centralizados de enseñanza, una cosa es cierta: no promueven el aprendizaje lúdico.

Merece la pena sondear brevemente las raíces del unidireccionalismo y el enfoque burocrático de la enseñanza y el aprendizaje que este representa. Dichas raíces están relacionadas con actitudes equivocadas sobre el aprendizaje, el juego y la escuela. El antropólogo David Graeber señaló: "Lo que en última instancia se esconde tras el atractivo de la burocracia es el miedo al juego"¹⁵⁴. El origen de este miedo, al menos para el burócrata bienintencionado, reside en la falta de confianza. Falta de confianza en que los líderes escolares guiarán sabiamente sus instituciones. Falta de confianza en que los docentes tengan la capacidad o el interés de ofrecer experiencias de aprendizaje enriquecedoras. Falta de confianza en que los estudiantes se preocupen lo suficiente por aprender como para hacerlo sin recompensas ni castigos. Reconocemos que el juego es un fenómeno complejo y no exento de riesgos. No nos oponemos a la responsabilidad que esto implica. Además, confiamos en la capacidad de los grupos de personas para autoorganizarse (una capacidad que se fomenta a

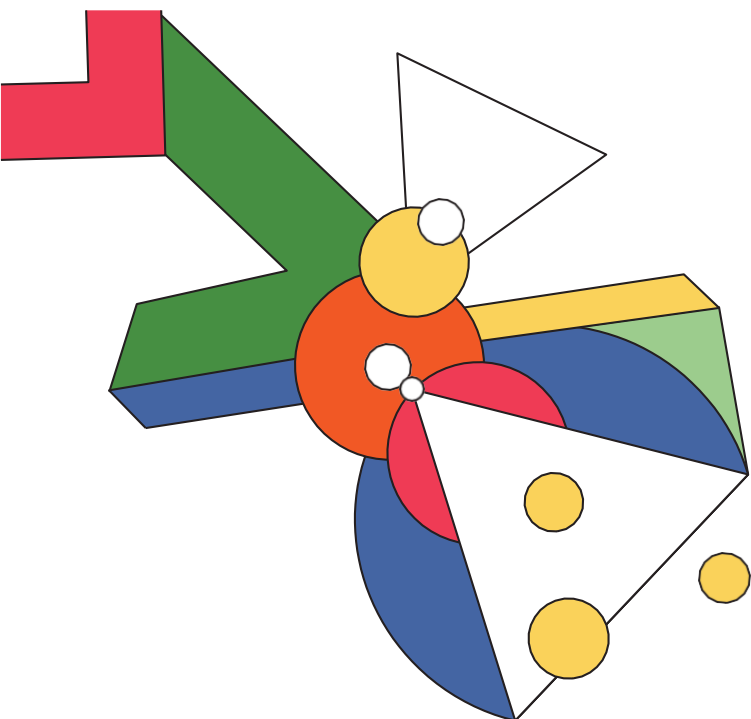
través del juego). Observando el panorama educativo en todo el mundo, creemos firmemente que, en muchos casos, si no en la mayoría, es necesario aflojar los controles burocráticos para permitir *más de una forma*.

Las Escenas de prácticas presentan diversos ejemplos de apoyo al aprendizaje lúdico en todos los grupos de edad, culturas y áreas de contenido. Jodi, Firdous, Ole, Ntombifuthi, Carol, Blair, Mauricio, Marina y sus colegas enfocan la enseñanza y el aprendizaje con curiosidad y flexibilidad, y lo hacen con la idea de *más de una forma* en mente.

Por supuesto, hay *más de una forma* de aprender sobre el aprendizaje lúdico. Aunque esperamos que este libro y otros recursos de Pedagogía del juego ofrezcan inspiración, ideas y prácticas específicas, te animamos a explorar más enfoques lúdicos del aprendizaje, incluido el trabajo de los colegios Agora (Países Bajos), Anji Play (China), Care for Education (Sudáfrica), el Center for Playful Inquiry (Estados Unidos), la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes (Colombia), Reggio Emilia (Italia), Sesame Workshop y Vivian Paley, junto con los colegios que aparecen en las Escenas de práctica y otros ejemplos de este libro.

A lo largo de este libro, hemos abordado tres cuestiones principales sobre el aprendizaje lúdico. En los capítulos 1 y 2 analizamos por qué es útil tener una pedagogía del juego. En el capítulo 3, examinamos cómo se ve y cómo se siente el aprendizaje lúdico. En los capítulos 4 y 5 analizamos cómo se puede promover el aprendizaje lúdico, ofreciendo prácticas y estrategias para incorporar a las aulas a la vida escolar. Y, en las Escenas de práctica, hemos ofrecido ejemplos de las muchas formas en que educadores de todo el mundo apoyan el aprendizaje lúdico de sus estudiantes. En esta conclusión ofrecemos ideas sobre cómo superar los retos y pensar en más de una forma de introducir o reforzar el aprendizaje lúdico en tu colegio. Esperamos que los principios, indicadores y prácticas, ejemplos, explicaciones y herramientas de este libro te ayuden a ti y a tus colegas a encontrar el camino para ayudar a sus niños y niñas a liderar el aprendizaje, explorar lo desconocido y encontrar la alegría en el aprendizaje.









Caja de herramientas PoP

La Caja de herramientas de Pedagogía el juego (PoP) incluye dieciocho herramientas y recursos. Las herramientas se agrupan en torno a las cinco prácticas de aula descritas en el capítulo 4 (consulta **Tabla 4.2.** en la siguiente página). También hay dos guías: una para la investigación de indicadores de aprendizaje lúdico y otra sobre la investigación participativa lúdica. Recuerda que siempre puedes utilizar la herramienta Patente de Corso (License to Hack) para adaptar cualquiera de estos recursos a tu contexto.

Tabla 4. 3. Prácticas y herramientas de aprendizaje lúdico en el aula

Prácticas	Herramientas
 <p>Empodera a tus estudiantes para que lideren su propio aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce a tus estudiantes. • Da sentido al aprendizaje. • Involucra a tus estudiantes en la toma de decisiones. • Di sí al caos. • Patente de curso • Planificador de reflexiones sobre el aprendizaje lúdico.
 <p>Crema una cultura de aprendizaje colaborativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona una rutina de pensamiento. • Libros de expertos.
 <p>Promueve la experimentación y la asunción de riesgos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona y facilita un desafío de diseño. • Crea una cultura de toma de riesgos.
 <p>Fomenta el pensamiento imaginativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuenta y actúa historias para estudiantes mayores. • Kits de juego. • Preguntas con las que merece la pena jugar. • Creador de chispas imaginativas. • Aprendizaje a través del movimiento.
 <p>Da la bienvenida a todas las emociones generadas a través del juego</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoya a tus estudiantes en la gestión de los conflictos y la frustración. • Utiliza el juego para explorar temas complejos.
<p>Otro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planificador de aprendizaje lúdico.

Conoce a tus estudiantes

Preguntas para ayudar a tus estudiantes a desempeñar un papel más importante en su aprendizaje.

Elige (o adapta) las siguientes preguntas¹ para conocer los intereses y los antecedentes de tus estudiantes (conocimientos previos) y sus ideas sobre el aprendizaje lúdico para planificar y apoyar el aprendizaje.

- **Lengua materna:** ¿Qué idioma(s) hablas con tu familia y amigos de tu comunidad?
- **Origen cultural:** ¿De dónde son tú y tu familia?
- **Tradiciones y valores familiares:** ¿Qué tradiciones y valores son importantes para tu familia? ¿Tienen algún día especial o celebración favorita?
- **Amigos y miembros de la familia:** ¿Quiénes forman parte de tu familia? ¿Quiénes son tus amigos?
- **Ocupaciones o habilidades de los miembros de la familia:** ¿Qué hacen los miembros de tu familia (padre, madre, abuela, abuelo, hermana, hermano, tío, tía, entre otros) mientras estás en el colegio?
- **Actividades lúdicas del estudiante y su familia:** ¿A qué te gusta jugar? ¿Qué te gusta hacer cuando estás solo? ¿Con tus amigos? ¿Con tu familia?
- **Juegos, deportes, temas de juego o pasatiempos favoritos:** ¿Cuáles son tus juegos favoritos? ¿Los deportes? ¿Pasatiempos? ¿Qué te gusta hacer fuera del colegio?
- **Música, películas o programas de televisión favoritos:** ¿Qué música te gusta escuchar o bailar? ¿Qué películas o programas de televisión te gusta ver?
- **Responsabilidades en el hogar (por ejemplo, cuidados, tareas domésticas, preparación de alimentos):** ¿Qué haces en casa para ayudar a tu familia? ¿Ayudas a cuidar a tus hermanos u otros niños y niñas en casa? ¿Limpias? ¿Cocinas? ¿Haces reparaciones?
- **¿Qué más es importante que yo u otras personas sepamos sobre ti?**

Sobre el aprendizaje lúdico....

- ¿Cuál fue tu experiencia favorita de aprendizaje lúdico en el colegio, cuando sentiste alegría o asombro por lo que estabas aprendiendo sobre matemáticas, lenguajes del arte, u otra clase? ¿Por qué?
- ¿Cómo sería tu experiencia ideal de aprendizaje lúdico en el colegio? ¿Por qué?
- ¿Cuándo experimentas agencia, curiosidad y alegría en el colegio? ¿Y en las diferentes clases?
- ¿Qué sugerencias tienes para mí o para tus otros docentes para incluir más agencia, curiosidad y alegría en tu aprendizaje?
- ¿Sobre qué te gustaría aprender más?
- ¿Cómo puedo apoyarte mejor en el aprendizaje de _____?
- ¿Qué preguntas tienes para mí?

Consejos para el uso de esta herramienta

- Utiliza la información que recojas para comprender mejor a tus estudiantes y establecer conexiones entre sus vidas y el plan de estudios.



- Crea una forma de fácil acceso para registrar la información, por ejemplo, en una hoja de cálculo, un gráfico, tarjetas de notas o carpetas de archivos, ya sea en línea o como copias impresas.
- Los posibles escenarios para las conversaciones incluyen:
 - Habla con tus estudiantes de manera informal durante los momentos de transición, antes o después de clase, o durante la hora de comer, los descansos, el juego o el tiempo al aire libre.
 - Invita a pequeños grupos de estudiantes a un "grupo de almuerzo" durante la hora de comer.
 - Facilita una conversación con toda tu la clase.
 - Realiza entrevistas más estructuradas con tus estudiantes (y/o sus familias), individualmente o en pequeños grupos (tus estudiantes mayores podrían entrevistarse entre sí).
- Ten cuidado con los mensajes no intencionados en los que tus estudiantes podrían sentirse presionados para representar su cultura.
- En las conversaciones con las familias, pregúntales: "¿Cuáles dirías que son los puntos fuertes y los intereses de tu(s) hijo(s)? ¿Qué más crees que es importante saber sobre su hijo? ¿Qué es importante saber sobre tu familia?". También puede darles un cuestionario o encuesta en línea o en papel para que lo diligencien.

Más de una forma

- Ofrece diferentes formas para que tus estudiantes compartan sus conocimientos previos (antecedentes e intereses), por ejemplo, podrían escribir un poema o una canción o crear una red de identidad sobre sí mismos.
- Pide a tus estudiantes que creen una autobiografía lúdica, quizás una "matemática", o de otra materia, sobre cuándo y cómo las matemáticas han aparecido en sus vidas. Pide a tus estudiantes que entrevisten a miembros de su familia con preguntas similares.
- Invita a tus estudiantes a crear autorretratos, retratos de sus amigos, o que tomen fotos, junto con una breve descripción de sus intereses, puntos fuertes u otras cualidades. Colócalos en las paredes y carteleras de tu aula. ¡Incluye tu propio perfil!
- Si tienes dificultades para identificar los puntos fuertes o los intereses de tus estudiantes, ensaya grabar en vídeo o un audio de su trabajo o su juego durante el tiempo al aire libre o en pequeños grupos. Fíjate en lo que les gusta jugar, leer, escribir o hablar.

Notas

1. Estas preguntas se basan en González, N., Moll, L.C. y Amanti, C. (Eds.) (2006). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.

Da sentido al aprendizaje

Conecta a tus estudiantes con las comunidades que les rodean.

Al planear

- **Antes de empezar el curso o de iniciar un nuevo tema, estudia lo que ocurre en tu comunidad, el país o el mundo** para identificar ocasiones en las que podrías conectar con los temas que ya estás enseñando. ¿Qué acontecimientos de la actualidad es probable que tus estudiantes conozcan y les interesen? ¿Qué acontecimientos, problemas u organizaciones locales podrían mejorar o ampliar el aprendizaje de tus estudiantes? Ten en cuenta las instituciones culturales, cívicas o públicas locales, como universidades, museos, bibliotecas, organismos gubernamentales y grupos artísticos y cívicos.
- **Invita a la clase a personas locales de interés** (por ejemplo, un florista, un carpintero, un político, un activista, un artista), ya sea para que compartan su experiencia o para que pidan la opinión de tus estudiantes sobre un problema o una cuestión que se les plantee.
- **Considera los derechos y responsabilidades de tus estudiantes como miembros de sus aulas, de su colegio y de su comunidad en general.** ¿Qué cuestiones carecen de la voz de tus estudiantes? ¿Cómo podrían tus estudiantes influir en la forma de pensar de los demás compartiendo opiniones sobre políticas y prácticas que afectarán a sus vidas (por ejemplo, el transporte escolar, el reciclaje, los espacios públicos, etc.)? Entrevista a tus estudiantes individualmente o en grupos para preguntarles a qué problemas se enfrenta su comunidad y qué ideas tienen para abordarlos.
- **Identifica un público auténtico con el cual tus estudiantes puedan compartir su aprendizaje, tanto dentro o fuera del colegio.** Las audiencias potenciales incluyen estudiantes de otras aulas, grados o colegios; estudiantes más jóvenes o mayores; familias; y miembros de la comunidad. Tus estudiantes mayores podrían escribir un artículo para una plataforma como Wikipedia sobre un tema de interés que crean que otros encontrarían valioso.

A la hora de enseñar

- De vez en cuando, **pide a tus estudiantes que establezcan conexiones entre lo que están aprendiendo y por qué es importante.** "¿Por qué esto me importa? ¿Por qué les importa a las personas que me rodean? Y ¿Por qué es importante para el mundo?". Para más información, consulta la rutina de pensamiento de "*Los 3 por qué*" (conocido en inglés como *The 3 Whys thinking routine*¹).
- **Para apoyar el deseo de tus estudiantes de llevar a cabo acciones significativas, pídeles que consideren diferentes ámbitos de influencia.** Hazles saber que tener una conversación sobre concientizar o involucrar a otros en la identificación o solución de un problema, también puede ser una forma de acción. "¿Qué acciones podemos emprender con las personas que conocemos?" (por ejemplo, en la mesa, cara a cara); "¿Qué acciones podemos emprender con la gente de nuestra comunidad?" (por ejemplo, en el colegio o en el vecindario); "¿Qué acciones podemos emprender con personas de todo el mundo?" (por ejemplo, de manera virtual, a nivel nacional o internacional). Para más información, consulta la rutina de pensamiento "*Círculos de acción*" (conocido en inglés como *Circles of Action thinking routine*²).



Más de una forma

- Colabora con otra organización, como un museo infantil o una biblioteca, para aprovechar las fortalezas de tus estudiantes y compartir tu experiencia con la comunidad. Consulta el documento “*Lugares para jugar en Providence*” (en inglés conocido como *Places to Play in Providence: A Guide to the City by Our Youngest Citizens*³) y las guías de “*Los niños como ciudadanos*” (en inglés conocido como *Children are Citizens*⁴) para inspirarte.
- Otra forma de conectar a tus estudiantes con la comunidad es que la clase **reciba una invitación de un funcionario público u otra persona destacada** solicitando sus ideas o participación. En los colegios públicos de Boston, Estados Unidos, los niños y las niñas de preescolar reciben una carta del alcalde invitándoles a hacer sugerencias sobre construcciones en la ciudad que harían para hacer de Boston un lugar más justo e interesante para ellos. Las construcciones de los estudiantes se exponen en la Alcaldía.

Notas

1. Puedes consultar la rutina de pensamiento de *Los 3 por qué* en www.pz.harvard.edu/resources/the-3-whys
2. La rutina de pensamiento *Círculos de acción* la puedes encontrar en www.pz.harvard.edu/resources/circles-of-action
3. Para acceder al recurso *Places to Play in Providence: A Guide to the City by Our Youngest Citizens*, puedes consultar https://issuu.com/r2lp/docs/places_to_play_in_pvd
4. Puedes encontrar el documento *Los niños como ciudadanos* en www.pz.harvard.edu/projects/children-are-citizen

Involucra a tus estudiantes en la toma de decisiones

Ten en cuenta la opinión de tus estudiantes en el contenido, los procesos y los productos del aprendizaje.

El contenido del aprendizaje

- Al principio de una unidad, pregúntales a tus estudiantes **qué creen saber y qué les gustaría saber sobre un tema**. Publica sus respuestas en el aula y busca oportunidades para comentarlas.
- Al aprender algo nuevo (como letras, palabras, mapas, geometría, eventos actuales, música, entre otros), pregúntales a tus estudiantes qué es lo que más les interesa aprender.

El proceso de aprendizaje

- Pide a tus estudiantes que **recuerden una ocasión en la que aprendieron algo realmente bien**, dentro o fuera del colegio. Pídeles que escriban qué les ayudó a aprenderlo tan bien y que lo compartan contigo y/o con la clase para futuras consultas.
- **Ofrece a tus estudiantes la posibilidad de elegir** cuándo completar una tarea académica, el programa para las reuniones de clase, dónde sentarse, si sentarse o estar de pie, con quién trabajar, qué poner en las paredes, cómo hacer fila o como retirarse de clase, qué cantar a la hora de hacer la limpieza o de ordenar el salón, el protocolo del refrigerio, la hora del recreo, entre otros.
- Invita a tus estudiantes a ser "**docentes por un día**" o parte de un día. Con tu apoyo, tus estudiantes podrían encargarse de tareas como pasar lista, controlar el horario o enseñar una habilidad o un tema concreto.
- Pide a tus estudiantes que creen un juego para enseñar a sus compañeros una habilidad o concepto que requiera práctica, como vocabulario, geografía, datos matemáticos, historia, elementos de química, etc.
- Invita a tus estudiantes a diseñar sus propias tareas. Plantea preguntas como: ¿En qué necesitas trabajar? ¿Cómo lo sabes? ¿Cómo vas a trabajar en ello? ¿Cuándo y durante cuánto tiempo? ¿Qué podrás hacer, cuando hayas terminado, que no puedas hacer ahora?
- Co-crea reglas y normas de aula con tus estudiantes para fomentar un sentido de pertenencia e integración en la comunidad de aprendizaje. Informa a tus estudiantes que las reglas pueden modificarse mediante un debate reflexivo e involúcralos en la negociación de nuevas reglas cuando sea necesario. El sitio web de la iniciativa "*Reforma Escolar*" contiene un protocolo útil para la construcción de normas¹. También, consulta "*Reinventando las normas de los juegos al aire libre del Colegio Opal*" (en inglés conocido como Reinventing Rules in Outdoor Games de Opal School²), Estados Unidos, para un ejemplo de creación y transformación de normas.



Los productos del aprendizaje (muestra lo que sabes)

- Pregunta a tus estudiantes qué **indicadores o señales buscarían para demostrar que han aprendido algo**. ¿Cómo sabrían ellos (y tú) que habían aprendido?
- **Co-crea una matriz de evaluación** con tus estudiantes.
- Al principio de un tema de estudio, **invita a tus estudiantes a aportar ideas sobre cómo compartir lo que han aprendido con los demás**. Considera diferentes formatos (por ejemplo, carteles, representaciones, composiciones musicales, etc.). Si el medio no es verbal, pide que se acompañe de una "declaración del artista" verbal o escrita (una explicación por escrito sobre la creación visual).
- Pregunta a tus estudiantes **qué tipo de producto podría contribuir al conocimiento del grupo**, así como al aprendizaje individual.

Consejos para el uso de esta herramienta

- Utiliza esta herramienta al planear una clase o unidad, para descubrir formas de involucrar más a tus estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Si uno o más estudiantes parecen desinteresados, o si sientes que tu clase se enfrenta a un obstáculo social o académico, utiliza una o más de las ideas de esta herramienta para involucrar a tus estudiantes en la búsqueda y resolución de problemas.
- Entrega a tus estudiantes una Patente de curso³ que diga: "Esta tarjeta me da licencia para liderar mi aprendizaje con respecto al [*elige un contenido, proceso o producto*] del aprendizaje."

Más de una forma

- Ariela Rothstein, estudiante de secundaria en Lexington, Massachusetts, Estados Unidos, formó un Club de Buenas Prácticas⁴ para recoger las opiniones de los estudiantes sobre la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en su colegio. Tras obtener la aprobación del equipo directivo, el club elaboró un protocolo de observación en el aula sobre prácticas docentes eficaces en cuatro áreas: comprensión del estudiante, rol del estudiante, papel del docente y ambiente del aula.

Notas

1. El sitio web de la Iniciativa de Reforma Escolar contiene un protocolo útil para la construcción de normas: www.schoolreforminitiative.org/download/norms-construction-a-process-of-negotiation/
2. Reinventando las normas de los juegos al aire libre del Colegio Opal, lo puedes consultar en www.pz.harvard.edu/resources/reinventing-rules-in-outdoor-games
3. Patente de curso www.pz.harvard.edu/resources/license-to-hack-cards
4. Puedes encontrar información sobre el Club de Buenas Prácticas en www.edweek.org/teaching-learning/opinion-students-as-coaches/2006/02

Di sí al caos*

Responde a las ideas espontáneas y lúdicas de tus estudiantes.

Consideraciones

1. Planea con la idea de decir que sí, dedicando tiempo en las clases para estar abierto a las sugerencias de tus estudiantes. Las peticiones para jugar pueden ser explícitas ("¿Podemos cambiar de asiento?") o implícitas (muchas conversaciones entre estudiantes pueden ser una petición para hablar entre ellos).
2. Considera la petición y di que sí cuando tus estudiantes puedan explicar cómo sus ideas se relacionan con los objetivos de aprendizaje o dar una buena respuesta a la pregunta: "¿Cómo nos ayudará esto a aprender?"
3. Si no está seguro, reflexiona sobre la petición en voz alta e involucra a tus estudiantes en el proceso de toma de decisiones (por ejemplo, "Pedro cree que deberíamos salir a ver más árboles. Me pregunto si dedicar ese tiempo nos ayudará en..." o "Me gusta esta idea, pero me preocupa que..."). Si hay otro adulto en el aula, pídele un consejo.
4. El juego o la petición no tiene por qué ser inmediata; puedes poner la idea en práctica más adelante en el día o en la semana (te sugerimos anotar la idea en la agenda para asegurar el debido seguimiento).
5. Está bien decir que no, por razones de seguridad, tiempo y otras prioridades.
6. Confía en tus estudiantes y toma riesgos; esos riesgos forman parte de ser un docente con espíritu lúdico.

Consejos para el uso de esta herramienta

- Si dices que sí, asegúrate que todo se desarrolla según lo "planeado", que tus estudiantes cumplen los acuerdos y que el juego favorece su aprendizaje. Considera la posibilidad de tomar una foto o un vídeo corto para informar sobre la experiencia más tarde.
- Analiza con tus estudiantes cómo les fue con las decisiones de "Di que sí". Reconoce cualquier problema que observes y celebra las cosas que funcionan. ¿Cómo creen tus estudiantes que resultó la decisión? Decir que sí, no siempre será la decisión correcta. El objetivo final es construir un entendimiento comunitario sobre cuándo el juego apoya el aprendizaje.
- Desarrolla tu sensibilidad sobre cuándo y por qué seguir las ideas de tus estudiantes. Reflexiona sobre las veces que dijiste sí (o no) y lo que ocurrió. Habla con tus colegas sobre tu experiencia y pregúntales sobre las suyas. Discute los escenarios *di que sí* que son mini- casos prácticos sin respuesta correcta, en los que los docentes deben elegir si la propuesta de jugar¹.
- Para los docentes con periodos de tiempo más cortos, decir que sí puede esperar hasta la siguiente clase.
- No hay una respuesta correcta respecto a cuándo y cómo decir sí a los instintos lúdicos de tus estudiantes. Dependiendo de tu grupo, de la época del año, y de otras circunstancias, decir que sí puede ser la decisión correcta.



Notas

* El título y las ideas que presentamos en esta herramienta proceden del grupo de estudio "Di sí al caos" (Gabriela Salas Dávila, Athina Ntoulia, Rachel Palmer y Kathrin Schaller) del Colegio Internacional de Billund, en Dinamarca. El grupo también creó los Escenarios "Di que sí".

1. Puedes consultar los *Escenarios di que sí* en: www.pz.harvard.edu/resources/activity-say-yes-scenarios

Patente de corso*

Invita a tus estudiantes a dar forma a su proceso de aprendizaje.

Depende de ti y de tus estudiantes determinar qué experiencias de aprendizaje lúdico funcionan mejor. Las tarjetas "*Patente de corso*" (consúltalas en la página siguiente), desarrolladas originalmente por docentes de la Escuela Universitaria de Lillebælt, Dinamarca, dan permiso a sus estudiantes para cambiar cualquier parte de una experiencia de enseñanza y, de esa manera, promover una mayor apropiación de su proceso de aprendizaje. La traducción del texto de ejemplo es "Tienes permiso para cambiar el proceso de aprendizaje para que sea más significativo o para profundizar en el aprendizaje". Aquí, te presentamos algunas ideas sobre cómo utilizar las Patentes de corso con tus estudiantes de cualquier edad:

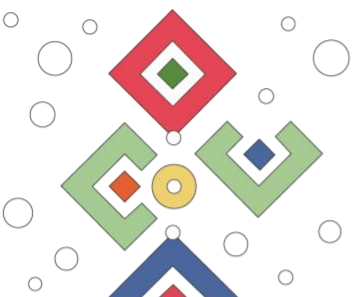
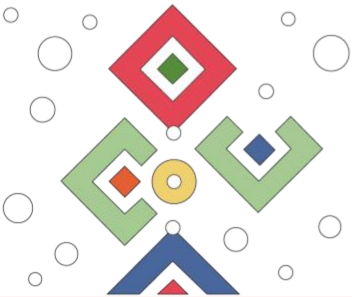
- Imprime las tarjetas en papel del tamaño de un naipe y repártelas a tus estudiantes al inicio de una experiencia de aprendizaje. Explícales que pueden "jugar" su tarjeta en cualquier momento de la experiencia de aprendizaje, si tienen una idea sobre cómo mejorarla para ellos mismos o para el grupo.
- Después de presentar la idea a tus estudiantes, crea una versión en tamaño póster para colgar en tu aula.
- Pregunta a tus estudiantes: "¿De qué otra forma creen que podríamos utilizar una Patente de corso? ¿Qué ideas se les ocurren?" Para tus estudiantes más jóvenes, explícales primero la idea y, luego, comparte ejemplos de ocasiones en las que tu o ellos hayan usado la patente.
- Reflexiona sobre resultados del uso de la patente. Pregúntales a tus estudiantes si estas apoyaron su aprendizaje (asegúrate de que el juicio es sobre la patente y no sobre quien la usa).
- Guarda una tarjeta para ti también, ¡y date licencia para usar la patente mientras planificas y enseñas tu plan de estudios!

Más de una manera

- Si la palabra "Patente de corso" no te parece adecuada para tu contexto, anima a tus estudiantes a considerar otras opciones, por ejemplo, "Licencia para improvisar", "Licencia para sugerir nuevas ideas", "Licencia para adaptar", "Licencia para probar algo diferente", "Licencia para.... [*añade tu propio enunciado*]".
- Entrega un pequeño número de tarjetas a un grupo de estudiantes para todo el año. Explícales que tienen que llegar a un acuerdo sobre la forma más adecuada de utilizarlas.
- Experimenta con otras formas para que tus estudiantes den forma a la experiencia de aprendizaje que mejor funcione para ellos, como "Esta tarjeta me da derecho a trabajar solo en este momento." Otras opciones incluyen "Esta tarjeta me da derecho a... trabajar pasado el tiempo de cierre de la actividad... cometer tantos errores como necesite... probar y fallar... tomarme un descanso de 5 minutos... buscar ayuda de otro estudiante o docente."
- Presenta a las familias la idea de patente de corso. Anímalas a considerar cómo su hijo podría usarlas para cambiar un elemento de su vida familiar, por ejemplo, cómo se llevan a cabo las tareas o cómo se organizan los muebles, para hacerlo más divertido, justo o funcional. Al igual que en el colegio, las personas adultas suelen tener la última palabra. Invita a las familias a compartir las ideas de sus hijos.

** Esta patente era la licencia o permiso que un gobierno le daba a personas particulares para que atacaran en el mar, en las rutas comerciales, a los barcos de los países considerados enemigos. Quien ejercía la patente era denominado corsario y por esto, desde el punto de vista de las víctimas, era sinónimo de pirata. De ahí que una Patente de corso fuera una licencia para piratear.*



<p>Patente de curso</p>  <p>Esta tarjeta me da derecho a cambiar el proceso de aprendizaje para que sea más significativo o para profundizar en el aprendizaje.</p>	<p>Patente de curso</p>  <p>Esta tarjeta me da derecho a cambiar el proceso de aprendizaje para que sea más significativo o para profundizar en el aprendizaje.</p>	<p>Patente de curso</p>  <p>Esta tarjeta me da derecho a cambiar el proceso de aprendizaje para que sea más significativo o para profundizar en el aprendizaje.</p>
<p>Patente de curso</p>  <p>Esta tarjeta me da derecho a cambiar el proceso de aprendizaje para que sea más significativo o para profundizar en el aprendizaje.</p>	<p>Patente de curso</p>  <p>Esta tarjeta me da derecho a cambiar el proceso de aprendizaje para que sea más significativo o para profundizar en el aprendizaje.</p>	<p>Patente de curso</p>  <p>Esta tarjeta me da derecho a cambiar el proceso de aprendizaje para que sea más significativo o para profundizar en el aprendizaje.</p>
<p>Patente de curso</p>  <p>Esta tarjeta me da derecho a cambiar el proceso de aprendizaje para que sea más significativo o para profundizar en el aprendizaje.</p>	<p>Patente de curso</p>  <p>Esta tarjeta me da derecho a cambiar el proceso de aprendizaje para que sea más significativo o para profundizar en el aprendizaje.</p>	<p>Patente de curso</p>  <p>Esta tarjeta me da derecho a cambiar el proceso de aprendizaje para que sea más significativo o para profundizar en el aprendizaje.</p>

Planificador de reflexiones sobre el aprendizaje lúdico

Planifica una reflexión significativa para tus estudiantes.

Al planear una reflexión sobre el aprendizaje lúdico, ten en cuenta...

- **Propósito:** ¿Por qué pides a tus estudiantes que reflexionen ¿Qué aprendizaje quieres promover? ¿A quién deseas apoyar? Ten en cuenta la distinción entre preguntar a tus estudiantes "qué hicieron o qué les gustó " y "qué aprendieron."
- **Tiempo:** La reflexión puede ser útil a lo largo de toda experiencia de aprendizaje lúdico, no sólo al final. ¿Quieres que tus estudiantes reflexionen antes, durante o después de una experiencia de aprendizaje? Al inicio de una unidad o clase, pregunta a tus estudiantes cómo les gustaría compartir su aprendizaje con los demás.
- **Formato:** ¿Qué formato te gustaría que tuvieran las reflexiones? Considera la posibilidad de dar a tus estudiantes la posibilidad de elegir el formato, como escribir, dibujar, debatir, construir, actuar, bailar, entrevistas entre pares, notas escritas, tweets o formatos en línea como Padlet o Jamboard. Si eliges un formato no verbal, pide a tus estudiantes una "declaración del artista" escrita o verbal para contextualizar su creación.
- **Dimensión social:** ¿Quieres que tus estudiantes reflexionen individualmente o con otros? ¿Deseas que las reflexiones sean públicas (por ejemplo, que las compartan con otro estudiante, con un grupo pequeño, etc.)?
- **Entorno:** ¿Dónde te gustaría que reflexionen tus estudiantes? De vez en cuando, da a tus estudiantes la opción de elegir dónde crear su reflexión, por ejemplo, el pasillo, la biblioteca, una silla, el suelo, el área de arte, un espacio apartado o ir a "pasear y hablar". Incluso, puedes poner música elegida por tus estudiantes.

Consejos para el uso de esta herramienta

- Cuando invites a tus estudiantes a reflexionar, sólo pide la cantidad reflexión que tú y tus estudiantes tengan tiempo de volver a revisar.
- A veces, las reflexiones pueden resultar abrumadoras para tus estudiantes. Utiliza la palabra "reflexión" con prudencia. Pide a tus estudiantes que te ayuden a idear una redacción divertida o humorística para los mensajes de reflexión.
- Comparte tus propias reflexiones como aprendiz sobre lo que estás aprendiendo acerca del aprendizaje lúdico. Es especialmente importante, modelar la reflexión para tus estudiantes que no están familiarizados con esta estrategia.

Más de una forma

- Invita a reflexionar sobre los sentimientos y el pensamiento.
- Pide a tus estudiantes que revisiten su aprendizaje desde diferentes perspectivas, incluyendo objetos inanimados (por ejemplo, "¿Qué diría el sol si pudiera hablar?").



- Intenta limitar el "tamaño" de la reflexión pidiendo a tus estudiantes que utilicen un número limitado de palabras u oraciones. Esto ayuda a sintetizar su pensamiento y aligera el "tono".
- Al final de la clase, prueba hacer preguntas como:
 - ¿Qué has aprendido de otro estudiante? ¿Qué aprendió otro estudiante de ti?
 - Escribe tres preguntas tipo quiz para que tu docente te pueda hacer al inicio de la siguiente clase para recordarte las ideas más importantes.
 - ¿Cuál es una idea principal y una pregunta sin respuesta con las que te vas de la clase?
- Consulta *Selecciona una rutina de pensamiento* en la siguiente página para conocer rutinas de pensamiento útiles como Conectar-Extender-Retar, Antes pensaba... Ahora pienso..., y Círculo de puntos de vista. También, puedes encontrar información en Seis sombreros para pensar de Debono (conocido en inglés como Six Thinking Hats de Edward - www.debonogroup.com/services/core-programs/six-thinking-hats/).

Notas

1. Para más información sobre la reflexión, consulta las páginas 81-83 del capítulo 4 de este libro.
2. Esta herramienta se basa en ideas desarrolladas por el Grupo de Estudio "Reflector Llama" (Mario Casas, William Henebry, Tue Rabenhøj, Ole Stahlfest y Marc Thorup) del Colegio Internacional de Billund, Dinamarca.



Selecciona una rutina de pensamiento

Un menú de rutinas para facilitar las conversaciones sobre la construcción de conocimientos.

Puede encontrar las rutinas en: www.pz.harvard.edu/thinking-routines

Explorar ideas

- **Ver-Pensar-Preguntar:** Anima a tus estudiantes a hacer observaciones cuidadosas y reflexivas y prepara el camino hacia la indagación.
- **Pensar, inquietar, explorar:** Esta rutina activa los conocimientos previos, genera ideas y promueve la curiosidad. Prepara el terreno para una indagación más profunda.
- **Conversaciones sobre papel:** Ayuda a tus estudiantes a considerar ideas, preguntas o problemas escribiendo en silencio las respuestas a una pregunta y estableciendo conexiones con las respuestas de los demás.
- **Puntos de la brújula:** Permite a tus estudiantes explorar varios aspectos de una propuesta o idea antes de expresar una opinión al respecto.
- **Inicio de las preguntas:** Ofrece a tus estudiantes la oportunidad de practicar para elaborar buenas preguntas.

Sintetizar ideas

- **Titulares:** Ayuda a tus estudiantes a captar la esencia de una idea, tema, debate o acontecimiento.
- **Color-Símbolo-Imagen:** Permite a tus estudiantes extraer la esencia de las ideas de forma no verbal.
- **Generar-Ordenar-Conectar-Elaborar:** Facilita la comprensión de un tema mediante la creación de mapas conceptuales.
- **Conectar-Ampliar-Desafiar:** Ayuda a tus estudiantes a conectar nuevas ideas con conocimientos previos.
- **Antes pensaba... Ahora pienso...:** Contribuye a que tus estudiantes reflexionen sobre cómo y por qué ha cambiado su forma de pensar.

Profundizar

- **¿Qué te hace decir eso?** Promueve el razonamiento basado en evidencia al pedir a tus estudiantes que compartan sus interpretaciones.
- **Círculo de puntos de vista:** Facilita la exploración de diversas perspectivas.
- **Paso adentro - Paso afuera - Paso atrás:** Favorece el desarrollo de una mentalidad a tomar en cuenta distintas perspectivas sociales y culturales de manera responsable.
- **Palabra-Frase-Oración:** Ayuda a tus estudiantes a capturar la esencia de un texto.

Otros

- **Pensar-Trabajar en parejas-Compartir:** Fomenta la comprensión mediante el razonamiento activo y la explicación.

- **Los 3 por qué:** Desarrolla la motivación intrínseca de tus estudiantes para investigar un tema y descubrir su significado en diferentes contextos.
- **Círculos de acción:** Apoya a tus estudiantes para que vayan más allá de la comprensión y pasen a la acción.
- **Yo-tú-espacio-tiempo (por sus siglas en inglés MYST):** Ayuda a los docentes a prepararse para hacer visible el pensamiento.
- **Escalera de retroalimentación:** Anima a tus estudiantes a dar y recibir retroalimentación.

Consejos para el uso de esta herramienta

- Las rutinas de pensamiento están diseñadas para promover el conocimiento de los contenidos, las habilidades y las disposiciones de pensamiento de tus estudiantes en todas las asignaturas. Se pueden utilizar repetidamente para ayudar a tus estudiantes a construir conocimiento a medida que intercambian, construyen o discrepan con las ideas de los demás.
- Tus objetivos de aprendizaje deben impulsar el uso de rutinas de pensamiento, y no al revés.
- Se espera que las rutinas de pensamiento se conviertan en una de las formas habituales en que tus estudiantes lleven a cabo el proceso de aprendizaje en el aula, en lugar de "otra cosa que hacer."
- Utiliza un pequeño número de rutinas de forma consistente, en lugar de varias rutinas una o dos veces, para que se conviertan en parte de la cotidianidad de tus estudiantes.
- Elegir qué material utilizar con una rutina de pensamiento, es tan importante como elegir qué rutina utilizar.
- Muchas de las rutinas se realizan mejor en grupo. Incluso si una rutina de completa individualmente es de gran utilidad compartir las respuestas en grupos pequeños o grandes.
- Las rutinas de pensamiento pueden llevarse a cabo en persona o virtualmente. En línea, tus estudiantes pueden publicar sus pensamientos en Padlet o Jamboard para poder revisar los pensamientos de sus compañeros y discutir las implicaciones.
- La mayoría de las rutinas existen tanto en inglés como en español.
- Visita www.pz.harvard.edu/thinking-routines para rutinas de pensamiento adicionales. Las rutinas de PZ incluyen formas de explorar objetos y sistemas, obras de arte y música, posibilidades y analogías, toma de perspectiva, controversias y dilemas, y pensamiento global.

Notas

1. Estas **rutinas de pensamiento** fueron desarrolladas principalmente por investigadores de Proyecto Cero.
2. **Conversaciones sobre papel** (en inglés conocido como **Chalk Talk**) es una adaptación de Hilton Smith, del Foxfire Fund.
3. **Pensar-Trabajar en parejas-Compartir** (en inglés conocido como **Think-Pair-Share**) es una adaptación de: Lyman, F. T. (1981). "The Responsive Classroom Discussion: The Inclusion of All Students," en A. Anderson (Ed.), *Mainstreaming Digest* (pp. 109-113). College Park: Universidad de Maryland Press.

Libros de expertos

Ayuda a tus estudiantes a verse a sí mismos como fuentes de conocimiento.

Un libro de expertos es un libro de clase con una página para cada estudiante en la que se expone algo que el estudiante hace bien y algo en lo que todavía está trabajando. El libro puede utilizarse para entablar conversaciones sobre cómo tus estudiantes aprenden de y con los demás.

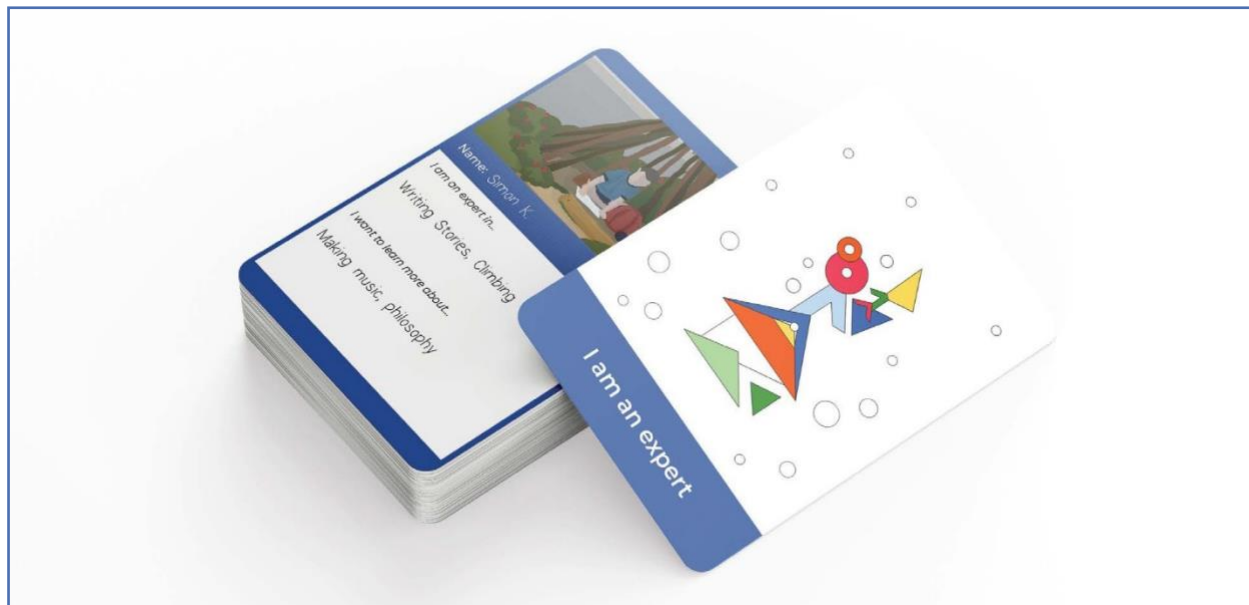
Proceso

- Pregunta a cada estudiante: "¿En qué eres realmente bueno?" o "¿Qué experiencia tienes? ¿Qué valoras de ti mismo?". "¿En qué aspecto estás trabajando para ser mejor?".
- Cada estudiante debe crear una página que incluya una imagen (foto o dibujo) de sí mismo.
- ¡Crea una página para ti también! Tus estudiantes apreciarán que les sirvas de modelo y compartas tu experiencia y aprendizaje. También, puedes invitar a otras personas adultas del colegio a crear una página para el libro.
- Una vez el libro esté listo, léanlo juntos en clase y busquen conexiones. Por ejemplo, Yalda está trabajando en sus habilidades de escritura y ¿Bea ya es una experta? ¡Puede que descubran que tienen algo de lo que hablar juntas!
- Cuando un estudiante esté bloqueado trabajando en un problema o tema (por ejemplo, álgebra), dirígelo al Libro del Experto para ver si otro estudiante podría ofrecer su conocimiento.

Más de una forma

- Tus estudiantes pueden entrevistarse unos a otros sobre sus conocimientos y lo que desean aprender más adelante.
- ¡Los libros no tienen por qué verse de una sola forma! Los libros impresos en papel son estupendos, y también lo son las versiones digitales. Prueba crear un libro en PowerPoint o un programa similar, de modo que puedas compartirlo en pantalla o convertirlo a PDF para imprimirlo y compartirlo fácilmente.
- Como alternativa a un libro, también podrías crear una baraja de tarjetas de experto con tus estudiantes (ver ejemplo en la siguiente página).
- En lugar de, o además del libro, podrías motivar la creación de vídeos cortos sobre cada miembro de la comunidad del aula.
- Entrega las decisiones editoriales a tus estudiantes.
- Incluye a miembros de la familia (padres u otros cuidadores, abuelos, tíos, hermanos y primos) en el *Libro de Expertos*. Los miembros de la familia pueden crear sus propias páginas en un evento escolar, o tus estudiantes pueden entrevistarlos para crear una nueva página. Intenta incluir una página de la familia de cada estudiante.
- Colabora con el docente de arte para crear un libro.
- Crea un libro sobre las cosas que cada estudiante hace bien, junto con las cosas que todavía están aprendiendo. Puede ser una gran forma de apreciar y aprender de la experiencia de los demás, así como valorar el hecho de que todo el mundo está trabajando en aprender cosas nuevas todo el

tiempo. El libro puede servir de base para conversaciones sobre la toma de riesgos, comprender los errores como oportunidades de aprendizaje y sobre la importancia de volver a intentarlo.



Ejemplos

- Joven aprendiz (8 años): Luis es un experto en español, construye con LEGOs y juega fútbol. Todavía quiere aprender a dividir.
- Estudiante adulto: Yalda es una cocinera experta, corre largas distancias y es científica. Está trabajando en sus habilidades de escritura.

Selecciona y facilita un desafío de diseño

Invita a participar en actividades creativas y de resolución creativa de problemas para promover el aprendizaje de contenidos y la colaboración.

Determina el desafío

Al seleccionar un desafío de diseño, considera si el desafío:

- Complementa o conecta directamente con tus objetivos de aprendizaje (por ejemplo, comprender la mecánica de una palanca, explorar un material o basarse en las ideas de otros)
- Ofrece un "suelo bajo y un techo alto"¹, una forma sencilla de entrar en la tarea para que todos tus estudiantes puedan participar fácilmente, junto con un potencial de exploración cada vez más complejo.
- Ofrece a tus estudiantes múltiples formas para explorar el contenido y resolver el desafío, por ejemplo, jugar con una idea o un problema que no tiene una solución establecida.
- Proporciona oportunidades para aprender a través de la experimentación y la toma de riesgos.
- Fomenta la colaboración.

Facilita la experiencia

Una vez que has decidido el desafío, ten en cuenta:

- La presentación (o co-creación) de normas con tus estudiantes, por ejemplo, ¿qué deben hacer cuando se bloquean o se encuentran con un conflicto?
- Qué necesitan saber o comprender tus estudiantes antes de enfrentarse al desafío.
- Cuánto tiempo es probable que dure el desafío.
- Qué materiales vas a poner a disposición y cómo introducirlos.
- Cómo agrupar a tus estudiantes (tres o cuatro estudiantes suele ser un buen punto de partida).
- Si vas a ofrecer a tus estudiantes la posibilidad de elegir entre varios desafíos.
- Documentar², o pedir a uno o dos estudiantes que documenten el proceso de aprendizaje (por ejemplo, ¿qué hizo el grupo cuando se bloqueó o cometió un error?) Deja tiempo al final para que los grupos reflexionen y compartan sus experiencias entre sí para apoyar la metacognición (pensar sobre el pensamiento).

Consejos para el uso de esta herramienta

- La página web de *Tech Interactive* puede ayudarte a empezar con una variedad de desafíos: www.thetech.org/content/bowers-institute/resources
- Resiste el impulso de resolver problemas para tus estudiantes; está bien que experimenten desafíos. Sentarse y trabajar con la dificultad es una habilidad importante para aprender.
- Cuando tus estudiantes expresen frustración o necesiten ayuda, sugiéreles que busquen primero el apoyo de sus compañeros.



- Dependiendo de tus estudiantes y de tus objetivos de aprendizaje, considera la posibilidad de limitar la cantidad y la elección del material. Esto puede ser respetuoso con el medio ambiente y promover una exploración más profunda.
- Considera la posibilidad de tener una zona central donde tus estudiantes guarden sus materiales, lo que puede ayudarles a inspirarse en el trabajo de los demás. Prueba pedir a tus estudiantes que hagan una pausa a mitad de la clase y paseen por la sala para ver qué están haciendo otros grupos.
- Organiza un acto escolar para que las familias participen en un desafío diseño como el que experimentan sus hijos. Publica momentos o resultados interesantes del proceso de aprendizaje de tus estudiantes. Pide a las familias que reflexionen sobre lo que han aprendido.

Notas

1. Para saber más sobre la idea que hay detrás de "Suelos bajos y techos altos", explora este post de Mitch Resnick: <https://mres.medium.com/designing-for-wide-walls-323bdb4e7277>
2. Para conocer más sobre documentación, visita: www.makinglearningvisibleresources.org/uploads/3/4/1/9/3419723/five_features_of_documentation.pdf

Crea una cultura de toma de riesgos

Anima conversaciones, normas y rutinas que normalicen tomar riesgos, los errores y experimentar.

Facilita conversaciones para comprender el significado de los términos "tomar riesgos" y "cometer errores"

- Pregunta: "¿Qué piensas cuando escuchas la frase [tomar riesgos]?".
- Anota las respuestas de tus estudiantes en un papel grande. Después, pregúntales que observan o se preguntan al respecto.
- De vez en cuando, revisa la página para ver si han surgido nuevas percepciones o preguntas (consulta también *Descifrando palabras abiertas*¹ y la *Rutina de creación de significado*²).

Comparte ejemplos para explorar la relación entre tomar riesgos y el aprendizaje.

Elige un vídeo, imagen o artefacto provocativo que muestre a seres humanos o animales asumiendo riesgos (encuentras algunos videoclips sugeridos en la página siguiente). Luego, facilita una conversación abierta sobre el juego, el aprendizaje y la toma de riesgos, utilizando una o varias de las siguientes pistas:

- ¿Qué observas? Señala lo que te hace decir eso.
- ¿Dónde viste juego? ¿Dónde viste que tuvo lugar el aprendizaje? ¿Qué te hace decir eso?
- ¿Están todos de acuerdo? ¿Quién tiene otro punto de vista?
- ¿Qué relación hay entre el aprendizaje y la toma de riesgos? ¿Entre el aprendizaje y el juego?
- ¿Cuáles son tus propias experiencias a la hora de asumir riesgos? ¿Qué es lo que has aprendido?

Utiliza un lenguaje, unas rutinas y unos rituales que fomenten la toma de riesgos y los errores

- En colaboración con tus estudiantes, elabora normas o reglas para el aula que resalten la importancia de tomar de riesgos y la experimentación. Por ejemplo *"Asumimos riesgos (o cometemos errores) para ayudarnos a nosotros mismos y a los demás a aprender."*
- Crea un ritual del "error del día/semana", en el que tú y tus estudiantes nombren, registren y celebren los errores y el aprendizaje que se deriva de ellos. Por ejemplo, pregunta a tus estudiantes al final de cada día/semana: "¿Cometiste algún error hoy/esta semana que te haya sido útil? ¿Qué aprendiste?".
- Inventa un lenguaje lúdico con tus estudiantes para describir momentos inesperados o sorprendentes de aprendizaje que resulten de cometer errores o tomar de riesgos, por ejemplo, *"Ups"*, *"Errores bonitos"*, *"Segunda oportunidad"*, etc.
- Pide a dos estudiantes que actúen como "observadores de riesgos" para registrar momentos en los cuales se tomaron riesgos y se cometieron errores y, al final, coméntalos con toda la clase. Discute cuándo y dónde asumir riesgos y equivocarse parecen favorecer el aprendizaje.
- Crea un muro de errores *"bellos"* o *"favoritos"*, dentro o fuera del aula.
- Facilita una lluvia de ideas para recoger ideas sobre una cuestión o problema, con la regla básica de que no se puede criticar la idea de otra persona.

Consejos para el uso de esta herramienta

- Crear una cultura de experimentación y toma de riesgos es un proceso continuo.
- Modela a tus estudiantes como es asumir riesgos y cometer errores en tu enseñanza (¡quizá incluso cometiendo errores a propósito!). Se transparente cuando pruebes algo nuevo o desconocido. Habla en voz alta cuando cometes un error: cómo te sientes al respecto, qué has aprendido y qué podrías hacer de forma diferente la próxima vez.
- Es perfectamente normal que tanto estudiantes, como personas adultas, sientan ansiedad al probar algo nuevo. Nombra la ansiedad y tranquiliza a tus estudiantes diciéndoles que sentirse ansiosos demuestra que se preocupan por lo que intentan.
- A continuación, te sugerimos una serie de videos que ilustran la toma de riesgos:

Personas que asumen riesgos

- Elige un fragmento de este video de 16 minutos en el que niños, niñas y adultos deciden si saltar desde un trampolín de 10 metros (The New York Times; 30 de enero de 2017).
Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=5QMlijSnt_E
- Este vídeo de YouTube de seis minutos de duración muestra una escena de un aula de preescolar de Anji Play (China), donde sus estudiantes saltan desde una tabla que se encuentra encima de un barril. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=cuksYrro7Cc> (vídeo de Anji Play; 9 de enero de 2018).
- Estos son unos videos cortos de YouTube del programa de televisión británico *Educando a Yorkshire* (en inglés conocido como “Educating Yorkshire”), en los cuales un estudiante supera su tartamudez con la ayuda de su docente.
 - Discurso de fin de año escolar: <https://www.youtube.com/watch?v=aM4mDJYDgBE> (vídeo de *Nuestras Historias*; 23 de julio de 2020).
 - Estudiante y docente cuentan su historia: <https://www.youtube.com/watch?v=B3yuE8jFkwc> (vídeo de *Nuestras Historias*; 14 de diciembre de 2020).

Animales que toman riesgos

- Vídeo de dos minutos de YouTube, en el cual puedes observar a un cuervo que utiliza una tapa de una botella para deslizarse por un techo cubierto de nieve: <https://www.youtube.com/watch?v=hn0OjCneVUg> (vídeo de Viralno; 2 de febrero de 2017).
- Elige un fragmento del documental de YouTube de cincuenta minutos sobre la vida salvaje, *Animales como nosotros: juego de animales* (en inglés conocido como “Animals Like Us: Animal Play”): <https://www.youtube.com/watch?v=WImKDJuaCmU> (vídeo de Best Documentary; 5 de mayo de 2016).
- Un vídeo de YouTube de dos minutos de cachorros de león jugando en su manada: <https://www.youtube.com/watch?v=TeCkm-BEZ-8> (vídeo de Discovery; 4 de junio de 2015).



Notas

1. *Descifrando palabras abiertas* (referido en inglés “Cracking Open Words”) es una herramienta de Inspiring Inventiveness, co-creada por el colegio Opal (Estados Unidos) y PZ. Disponible en: www.pz.harvard.edu/resources/cracking-open-words
2. Tomamos *Rutina de creación de significado* (en inglés conocido como “Making Meaning Routine” del libro *The Power of Making Thinking Visible*, de Ron Ritchhart y Mark Church. Disponible en: <https://openingpaths.org/blog/wp-content/uploads/2018/03/Making-Meaning-Routine-Ron-Ritchhart-CoT.pdf>

Contar y actuar historias para estudiantes mayores

Utiliza la narración y la actuación de cuentos para apoyar a tus estudiantes a imaginar posibilidades.

- 1. Escoge una consigna.** Decide qué mensaje quieres utilizar para despertar el interés por la narración y da a tus estudiantes unos minutos para pensar en silencio sobre su historia. Te compartimos algunos ejemplos:
 - Para conocer mejor las experiencias pasadas de tus estudiantes, invítalos a pensar en una anécdota de su vida. Conecta el tema de su historia con tu área de contenido. Por ejemplo, pide a tus estudiantes de ciencias que compartan una experiencia memorable relacionada con las ciencias.
 - Cuando te acerques al final de una unidad de matemáticas, anima a tus estudiantes a imaginar una historia sobre el uso de sus nuevos conocimientos matemáticos en una situación de la vida real.
 - Para ayudar a tus estudiantes a transferir una nueva habilidad o enfoque más allá del aula, diles: *"Imagínate dentro de cinco años. Cuenta la historia de cómo utilizas ahora _____ [tu nuevo enfoque/estrategia/práctica/trabajo]."*
- 2. Cuenta historias.** Agrupa a tus estudiantes en parejas. Cada estudiante tendrá la oportunidad de narrar y escribir la historia de su par. Las instrucciones para cada rol serían:
 - Narrador: Cuenta tu historia lo suficientemente despacio como para que tu compañero pueda escribirla palabra por palabra.
 - Escritor/guionista: Escribe la historia de tu compañero palabra por palabra. Pide a tu narrador que haga las pausas necesarias y repite lo que has escrito a medida que avanzas. Escribe la historia con lápiz y papel o utiliza un dispositivo digital. Lee la historia terminada a tu narrador. Pregúntale: *"¿He entendido bien tu historia? ¿Hay algo que te gustaría que añadir o cambiar?"*.
- 3. Representa las historias.** Vuelve a reunirte con toda la clase o en grupos pequeños de al menos 10 estudiantes. Elige algunas o todas las historias para representarlas, según el tiempo disponible.
 - Siéntate en círculo, en sillas o en el suelo, de modo que el espacio dentro del círculo se convierta en el escenario. El escritor lee la historia en voz alta. A medida que aparecen nuevos personajes en la historia, el escritor pide a tus estudiantes que, de uno en uno, se unan para representar ese papel. Consulta un ejemplo del siguiente apartado.
 - Sugerencia: Para facilitar la elección de los papeles, recorre el círculo y, por turnos, pregunta a cada estudiante si le gustaría representar el papel del siguiente personaje que aparezca en la historia. Da al narrador la primera opción de elegir el papel que quiere representar, o la opción de ver cómo se representa su historia.
- 4. Reflexiona sobre el aprendizaje.** Después de que tus estudiantes representen las historias, invita a que, individualmente, en parejas o en grupo, reflexionen sobre cómo influyó en su forma de pensar el compartir, escuchar y ver las historias de los demás.



Un ejemplo de contar y actuar historias

- **Instrucción:** Cuenta una historia sobre un momento en el que te sentiste como un científico.
- **Contexto:** Una clase de biología de secundaria
- **La historia contada por un estudiante:** Cuando era pequeño, estaba jugando al aire libre detrás de mi casa. Encontré en la hierba un escarabajo enorme con cuernos. Tuve un poco de miedo y mucha curiosidad. Se lo conté a mi papá y él salió a mirar el escarabajo conmigo. Contamos juntos las patas y miramos los cuernos. Nos fijamos en el color y la forma de su cuerpo. Luego, hice una casita para el escarabajo con hojas y palos. Al día siguiente ya no estaba. No me sentí como un científico en ese momento, pero recordando aquella experiencia, estaba aprendiendo sobre una nueva criatura del mundo natural.
- **La representación:** Un estudiante asume el papel del niño, otro el del escarabajo y otro el del padre. No se utilizan accesorios ni disfraces. Los actores simplemente hacen gestos mientras el narrador lee la historia en voz alta. El resto de la clase es el público que aplaude al final de la historia.

Más de una forma

- Si no dispones de tiempo suficiente en clase, pide a tus estudiantes que preparen sus historias fuera de clase y las traigan para representarlas juntos.
- Para garantizar una historia breve y concisa, sugiere que los cuentos no tengan más de una página escrita a mano.

Notas

- *Contar y actuar historias* (conocido en inglés como “Storytelling and Story Acting”), desarrollado por Vivian Gussin Paley, es un método muy utilizado para narrar y representar historias en las aulas de educación inicial. Para más información sobre esta práctica, consulta Patricia Cooper, *The Classrooms All Young Children Need: Lessons in Teaching from Vivian Paley* (Chicago: University of Chicago Press, 2009).

Kits de juego

Crea de un kit de juego con materiales sencillos y de fácil acceso para fomentar el pensamiento imaginativo de manera virtual o presencial.

Recomendaciones de materiales

(Se flexible para que tus estudiantes puedan utilizar lo que tienen disponible, de manera que no necesiten comprar nuevos materiales).

- Algo con lo que moldear (arcilla, alambre, plastilina, papel).
- Objetos para construir (bloques de LEGO, madera, dominós, vasos de plástico, piedras, palos, clips).
- Material para hacer collage (materiales encontrados y/o reciclados).
- Papel e insumos para hacer trazos (marcadores, crayolas, pinturas, lápices).
- Una base para construir o jugar (por ejemplo, un trozo de cartón, un plato o una bandeja).

Ejemplos de instrucciones

- Representa una idea que te haya llamado la atención del capítulo que acabamos de leer.
- Crea un modelo de... (por ejemplo, el sistema digestivo, la erosión, un sistema energético sostenible...).
- Representa un momento en el que sentiste... seguridad/tristeza/orgullo/___....
- Crea una representación musical o una obra de arte sobre la(s) idea(s) principal(es).
- Construye algo que exprese lo que significa para ti... (por ejemplo, la valentía, la colaboración, el desafío, la equidad...).
- Utiliza tu kit de juego para resolver un problema o a pensar en una situación de una forma diferente.

Uso de los kits de juego

- Pide a tus estudiantes que traigan sus kits a clase con regularidad (o que los tengan siempre cerca en casa) para que tengan acceso a los materiales cuando los necesiten. Pueden utilizar los kits para jugar con ideas, crear modelos y hablar sobre su trabajo. Jugar con los materiales puede ayudar a tus estudiantes a explorar preguntas y representar ideas de nuevas formas, haciendo que su pensamiento sea visible tanto para ellos mismos, como para los demás.
- ¡Prepárate para sorprenderte por las nuevas ideas que surjan! En la medida de lo posible, permite que tus estudiantes elijan los materiales con los que quieren trabajar para responder a un reto. Durante o después de la creación, invita a tus estudiantes a compartir sus ideas y creaciones entre ellos.

Más de una forma

- Prueba utilizar los kits de juego en parejas o en pequeños grupos para una expresión colaborativa.
- Utiliza los kits de juego como tarea: juega en casa, toma una foto y compártela con los demás en una plataforma en línea.
- Si están disponibles, agrega nuevas herramientas o recursos (como reglas, tijeras, etc.).

Notas

- Maggie Van Camp nos presentó la idea de los kits de juego. Ella utiliza los kits para apoyar el aprendizaje de sus aspirantes a docentes.

Preguntas con las que vale la pena jugar

Preguntas para despertar el asombro y la curiosidad de tus estudiantes.

Preguntas para hacer que el contenido sea más significativo

- ¿En qué medida las historias del pasado pueden ayudarnos a comprender mejor los problemas actuales?
- ¿Cómo podemos abordar los sentimientos de injusticia en nuestra experiencia actual?
- ¿De qué manera cultivar nuestra relación con el mundo natural podría apoyar nuestra capacidad de pensar y actuar por el bien de todos?
- ¿Por qué diferentes personas ven el mundo de distintas maneras?
- ¿Qué ocurre cuando personas con distintas visiones del mundo se reúnen?
- ¿Cómo podemos pasar de reconocer que existen diferentes perspectivas a buscar la comprensión de esas perspectivas?

Preguntas sobre la comunidad y la colaboración

- ¿Quiénes somos como comunidad?
- ¿Cuáles son las posibilidades que se presentan cuando compartimos nuestras fortalezas con nuestra comunidad?
- ¿Cómo el juego favorece la colaboración?
- ¿Qué motiva a las personas a actuar en beneficio de los demás, además de sí mismos, y qué ocurre cuando lo hacen?
- ¿Cómo sabes cuándo estás colaborando?
- ¿Qué es lo difícil de colaborar? ¿Y qué estrategias lo facilitan?
- ¿De dónde surgen las ideas?
- ¿Cómo nos conectan las historias?

Preguntas sobre la emoción y el conflicto

- ¿Por qué a veces las cosas salen mal? ¿Y cómo sería el mundo si eso no sucediera?
- ¿Cómo descubres qué debes hacer cuando estás perdido y no sabes qué hacer?
- ¿Qué significa preocuparse por algo más grande que tú mismo?
- ¿Cómo nos ayudarán los encuentros con [*insectos/figuras literarias*] a explorar emociones poderosas que pueden surgir, como el miedo, el egoísmo, el asombro, la alegría y el amor?
- ¿Cuáles son las necesidades de las amistades para crecer y prosperar?
- ¿Qué ocurre cuando hacemos daño a alguien de nuestra comunidad?
- ¿Cómo puede la reflexión sobre el pensamiento y el sentimiento profundizar nuestra comprensión de nosotros mismos y de los demás?

Consejos para el uso de esta herramienta

- Las grandes preguntas, preguntas con múltiples respuestas o sin una respuesta definitiva, despiertan la curiosidad y el asombro.
- Considera la posibilidad de involucrar a un par de colegas y/o estudiantes para que te ayuden a elegir una pregunta para mejorar el aprendizaje durante una o más unidades curriculares.
- Estas preguntas son para que tú y tus estudiantes las consideren. Es posible que algunas preguntas deban replantearse para tus estudiantes más pequeños; por ejemplo, "*¿Cómo sabes cuándo estás colaborando?*" podría convertirse en "*¿Cómo sabes cuándo estás trabajando en equipo?*".
- Adapta a tu contexto las preguntas de esta lista, o crea preguntas propias.

Notas

- Esta herramienta es una adaptación de *Ejemplos de grandes preguntas* (en inglés conocido como "Sample Big Questions") en *Asking Big Questions*, una herramienta de Inspiring Inventiveness co-creada por el colegio Opal (Estados Unidos) y Project Zero. Disponible en: www.pz.harvard.edu/resources/asking-big-questions

Creador de chispas imaginativas

Preguntas para inspirar el pensamiento imaginativo.

Preguntas abiertas que invitan a la imaginación

- Para ayudarte a ti y a tus estudiantes a desarrollar una lluvia de ideas con preguntas interesantes sobre un tema, te sugerimos que uses los siguientes *Inicios de preguntas*¹:
 - ¿Por qué...?
 - ¿Y si...?
 - Imagina...
 - ¿Cuáles son las razones...?
 - ¿Qué propósito tiene...?
 - ¿Qué sería diferente si...?
 - Supongamos que...
 - ¿Y si supiéramos que...?
 - ¿Qué cambiaría si...?
- Haz preguntas que inviten a tus estudiantes a adoptar diferentes perspectivas, como: "*¿Cómo sería el reporte meteorológico desde la perspectiva de [un gusano]?*", "*¿Qué diría [el tubo de escape] si pudiera hablar?*".
- Muestra a toda tu clase, o a un pequeño grupo, una fotografía, un objeto o un dibujo y pregúntales qué creen que es. Impulsa a tus estudiantes que se pregunten unos a otros, por turnos: "*¿Qué otra cosa podría ser?*"² Luego, pídeles que reflexionen sobre lo que han aprendido acerca del uso de la imaginación.
- Al estudiar el entorno natural o físico, anima a tus estudiantes a usar su imaginación. Por ejemplo, al aprender sobre los hábitats de los animales, invítalos a que creen su propio animal que podría vivir en un entorno determinado. Al estudiar el transporte, pídeles que diseñen nuevas formas de ir de su casa al colegio.

Provocaciones que despiertan la imaginación

- Usa la pared para disponer una obra de arte, una cita intrigante o una pregunta provocadora relacionada con el tema que estás estudiando para inspirar el asombro en tu aula. Proporciona notas post-it y un lápiz para que tus estudiantes compartan sus pensamientos y reflexiones con el paso del tiempo.
- Junta dos objetos o ideas que rara vez se combinan. Por ejemplo, empareja flores cortadas y moribundas con el brote de una semilla de frijol o con una planta que está creciendo. O asocia leyes de votación y reglas deportivas. Pregunta tus estudiantes qué observan y qué imaginan sobre las posibles conexiones que existen entre los estímulos.
- Elige un objeto o un sistema que se relacione con un tema que estés estudiando con tu grupo (por ejemplo, el cuerpo, una fábrica de carros o una rama del gobierno). Invita a tus estudiantes a que identifiquen sus partes, propósitos y las personas con las que interactúan. Plantea una, o varias, de las



siguientes preguntas "¿De qué manera podría hacerse más eficaz?... ¿Eficiente?... ¿Ético?... ¿Bello?". (Consulta la rutina de pensamiento *Imagina si...*³.)

Consejos para el uso de esta herramienta

- El juego se activa con la cantidad justa de novedad y sorpresa. Muy poca novedad, puede llevar al aburrimiento; demasiada puede crear ansiedad. Monitorea la participación de tus estudiantes al plantear las preguntas o provocaciones presentadas anteriormente. Involucra a tus estudiantes en decidir qué repetir y qué variar.
- Otras preguntas que invitan a la toma de perspectiva son: "¿Cómo responderían [sus nietos] a esta pregunta dentro de cincuenta años?". "¿Cómo se vería [la flor] si estuvieras en lo alto de una escalera?".
- Realiza una lluvia de ideas con tus compañeros y/o estudiantes acerca de preguntas que promuevan la toma de perspectiva.
- Si tus estudiantes desarrollan un concepto o una teoría basada en su imaginación que no refleja la realidad, en lugar de corregirlos, hazlos responsables de la lógica o los parámetros de la tarea o pregunta dentro de su propia descripción.
- ¡El diseño está en todas partes! Pide a tus estudiantes que, en parejas o tríos, salgan a la *Caza del diseño*⁴ por el aula, el colegio o el vecindario para encontrar objetos o sistemas diseñados. Pídeles que fotografíen o hagan un esquema del objeto o sistema y que compartan: 1) qué les llama la atención; 2) qué creen que tuvo en cuenta el diseñador al crear el objeto o sistema; 3) cómo podrían rediseñarlo y por qué.

Notas

1. *Inicios de preguntas* es una rutina de pensamiento del Proyecto Zero (disponible en español e inglés). Puedes consultarlo en: www.pz.harvard.edu/resources/creative-question-starts
2. *¿Qué otra cosa podría ser?* (en inglés conocido como "What Else Could It Be?") es una herramienta de Inspiring Inventiveness, co-creada por el colegio Opal (Estados Unidos) y Project Zero. Disponible en: <https://pz.harvard.edu/resources/what-else-could-it-be>
3. *Imagina si* (referido en inglés como "Imagine If...") es una rutina de pensamiento desarrollada por el proyecto Agency by Design de Project Zero (disponible en ambos idiomas: inglés y español). Puedes encontrar más información en: <https://pz.harvard.edu/resources/imagine-if>
4. *Caza de diseños* (se puede encontrar en inglés como "Design Hunt") fue desarrollado por el proyecto Agency by Design en Project Zero. Visita www.agencybydesign.org/sites/default/files/AbD%20Design%20Hunt%20.pdf

Aprendizaje a través del movimiento

Utiliza el movimiento para mejorar el aprendizaje.

Moverse para imaginar

- Pide a tus estudiantes que representen un concepto o fenómeno con su cuerpo y se muevan en consecuencia. Por ejemplo, *“Imaginen que están en la luna y la gravedad es baja”*. Invítalos a representar el personaje de un libro o interpretar el significado del vocabulario recién aprendido.

Moverse para practicar destrezas y la memorización

- Utiliza canciones, gestos o movimientos corporales para ayudar a memorizar listas, procesos u otra información objetiva (por ejemplo, capitales de países, elementos químicos, el método científico). Realiza juegos de movimiento que hagan la repetición atractiva y divertida.

Moverse para demostrar conocimientos

- Da a tus estudiantes la posibilidad de utilizar el movimiento para demostrar lo que saben sobre un tema (por ejemplo, realizar una coreografía o una serie de movimientos para representar la comprensión de una obra literaria o artística, un proceso científico o una fórmula matemática). Durante las evaluaciones formales, ofrece el movimiento como otra forma de responder a una pregunta (como pedir a un estudiante, que tenga dificultades para responder a una pregunta de un examen, que demuestre un principio utilizando sus manos y el movimiento).

Lenguaje y artes

- Después de compartir un poema o una pieza musical, invita a tus estudiantes a hacer gestos o bailar su respuesta a la obra antes de hablar o escribir sobre ella.
- Como calentamiento, para un ejercicio de escritura que implique la descripción de emociones, anima a tus estudiantes a mover el cuerpo o a utilizar mímica para comprender y expresar mejor los diferentes sentimientos.
- Al aprender vocabulario nuevo, en la lengua materna o un segundo idioma, motiva a tus estudiantes a representar el significado de las palabras.

Matemáticas

- Elabora una regla a gran escala. Pide a tus estudiantes que salten por encima de los números impares, contando los números pares en los que caen.
- Invita a tus estudiantes que formen un círculo y que midan, con pasos, la circunferencia y el diámetro del círculo.

- Publica en una pared las posibles respuestas a las preguntas que has planteado (por ejemplo, una ecuación matemática). Divide la clase en equipos. El objetivo es ser el primer equipo (miembro) en tocar o golpear la respuesta correcta con un palo. Los equipos deben decidir colectivamente qué respuesta escoger. Llevar la puntuación es opcional.
- Para actividades matemáticas que involucran todo el cuerpo, puedes visitar www.mathfulplay.org/ así como www.sidewalkmath.com/

Ciencia

- Cambio climático: Pide a tus estudiantes que imaginen que son osos polares¹ y recorran el aula. Luego, delimita la mitad de la clase como zona prohibida debido a la pérdida de hábitat. Pregunta a tus estudiantes cómo se sienten. ¿Qué significa la pérdida de hábitat? ¿Qué nuevas ideas les aporta lo vivido sobre la experiencia de los osos polares o el cambio climático?
- Invita a tus estudiantes a que representen con sus cuerpos la relación entre la tierra, el sol y la luna. Anímalos a que se turnen para interpretar los cuerpos celestes mientras orbitan y giran.
- Pide a tus estudiantes que visualicen cómo fluye la sangre por el cuerpo, circulando y recogiendo moléculas de oxígeno en los pulmones y enviándolas a los demás órganos.
- Para profundizar la comprensión de tus estudiantes sobre los sistemas complejos y su funcionamiento, consulta los recursos *Exploración de sistemas con máquinas humanas*² y *Explotación de sistemas con máquinas humanas*³. Estas herramientas piden a tus estudiantes que utilicen sus cuerpos de forma colaborativa para representar sistemas abstractos en funcionamiento, e imaginar cómo pueden modificarse.

Consejos para el uso de esta herramienta

- Invita a tus estudiantes a moverse, utilizar los materiales de su kit de juego u objetos del aula, o a dibujar mientras explican ideas o responden a preguntas.
- Aprovecha las opciones y la autonomía que el movimiento proporciona a tus estudiantes. Anímalos a inventar sus propios movimientos.
- Déjate llevar por la alegría (y a veces la locura) del movimiento. Ríete con tus estudiantes y disfruta de la experiencia.
- Aunque el movimiento puede beneficiar el aprendizaje de todos tus estudiantes, es especialmente útil para aquellos con limitadas habilidades lingüísticas. Usa el movimiento para asegurarte de que estás satisfaciendo las necesidades de aprendizaje de la totalidad de tus estudiantes.
- Establece límites de seguridad según sea necesario. Por ejemplo, si animas a tus estudiantes a moverse como dinosaurios, quizá esté bien pisar las sillas, pero no morder ni golpear a los demás.
- Combina el movimiento con otras formas de representación. Por ejemplo, después de que tus estudiantes demuestren el flujo de sangre en el cuerpo a través del movimiento, pídeles que dibujen, escriban o hablen sobre sus nuevas comprensiones y preguntas.
- Si tus estudiantes no pueden desplazarse por el aula, pueden realizar gestos con las manos al ritmo de canciones.



Notas

1. Conocimos la actividad del oso polar gracias a Elif Buldu (Universidad de Bayburt) y Metehan Buldu (Universidad de Kirikkale), Ankara, Turquía.
2. Exploración de sistemas con máquinas humanas: www.pz.harvard.edu/resources/exploring-systems-with-human-machines
3. Explotación de sistemas con máquinas humanas: www.pz.harvard.edu/resources/exploding-systems-with-human-machines

Apoya a tus estudiantes en la gestión de conflictos y la frustración

Un protocolo, principios y estrategias pedagógicas para ayudar a tus estudiantes a afrontar los conflictos.

Un protocolo para abordar los conflictos durante el juego¹

- **Valida las emociones:** "Veo que estás muy molesto. ¿Cómo te sentiste cuando _____?"
- Invita a tus estudiantes a tomar las cosas con calma "¿Qué intentabas hacer? Cuéntame más cosas sobre _____", "Tomemos un minuto de silencio para que cada uno anote sus pensamientos y sentimientos".
- **Fomenta la escucha:** "Escuché que dijiste _____", "¿Oíste lo que dijo _____?", "¿Qué pregunta podrías hacerle a _____ para entender mejor de dónde vienen?".
- **Apoya la resolución de problemas:** "¿Cómo te imaginas que se puede resolver este problema?", "¿Qué ideas se te ocurren?", "¿Qué otra estrategia podrías probar?".
- **Reflexiona sobre lo que acaba de suceder:** "¿Qué esperabas que pasara?", "¿Qué te sorprendió?", "¿Puedes encontrar diferentes maneras de resolver este conflicto?".

Principios que se deben tener en cuenta

- Tus estudiantes llegan al colegio con una gran variedad de experiencias con el conflicto, algunas de las cuales pueden incluir traumas. Es fundamental responder a las necesidades individuales y a la historia de cada estudiante. Adquiere el hábito de preguntare a ti mismo: "¿Qué le ocurre a este estudiante?", en lugar de: "¿Qué está mal con este estudiante?" (Por supuesto, hay situaciones que corresponden y merecen apoyo emocional profesional que van más allá de las competencias docentes. En muchos países existen guías y rutas de atención rápidas y eficientes que apoyan a los colegios y a sus estudiantes en casos de vulneraciones).
- Recuerda que tu papel no es evitar que tus estudiantes experimenten sentimientos difíciles, sino ayudarlos a participar en un espacio productivo y seguro en el que puedan experimentar emociones difíciles y, aun así, arriesgarse a resolver problemas. Puedes apoyar este proceso abordándolo con un sentido de curiosidad e indagación, en lugar de juicio.
- Las emociones fuertes a veces pueden interferir con el pensamiento claro. Calmarse no debe ser un castigo, sino una decisión poderosa y responsable por el bien de todos.
- Si tus estudiantes parecen especialmente resistentes a asumir riesgos, intenta averiguar el origen de su oposición. ¿Es miedo? ¿Falta de práctica con la persistencia? ¿Experiencias previas de fracaso?

Posibles medidas pedagógicas

- Elabora con tus estudiantes una serie de normas para la comunidad del aula. Considera la posibilidad de incluir normas como "Está bien estar en desacuerdo" y la "regla de las 24 horas" (Si alguien dice algo

que te molesta, tienes 24 horas para decidir si quieres hablar con esa persona o hacer a un acuerdo con el comentario").

- Fomenta una cultura de "Segundas oportunidades"². Empieza invitando a tus estudiantes que enfrentan dificultades para colaborar a participar en una "Segunda oportunidad", una forma poco arriesgada de restablecer o reiniciar algo que ha ido mal. Las "Segundas oportunidades" se pueden aplicar a cualquier desafío físico o emocional como: contacto físico innecesario, palabras hirientes, fallas en la comunicación o malentendidos, o comportamiento que excluyen.
- Pide a tus estudiantes que reflexionen sobre las experiencias de conflicto: "*¿Qué crees que pasó?*". "*¿Qué has aprendido?*" "*¿Qué te gustaría hacer diferente en el futuro?*". Invita a tus estudiantes a compartir sus reflexiones con el grupo, para que los demás puedan aprender de su experiencia. Puedes modelar el manejo de la frustración o el conflicto, compartiendo tus propias experiencias, lo que puede dar a tus estudiantes el lenguaje y las estrategias para gestionar las emociones intensas y difíciles).
- Elabora y publica, o pide a tus estudiantes que elaboren, un menú de estrategias de resolución de problemas, con iconos visuales creados por estudiantes. Invítalos a practicar una estrategia en ausencia de conflicto. Publica citas interesantes de tus estudiantes sobre los conflictos en el aula.

Consejos para el uso de esta herramienta

- Cuando tus estudiantes están realmente comprometidos con su trabajo y sus reflexiones, negociando ideas y recursos con los demás, el aprendizaje lúdico puede abrir la puerta a emociones intensas. Sin embargo, el conflicto y la frustración también pueden ser grandes oportunidades de aprendizaje. Utiliza esta herramienta para apoyar y animar a tus estudiantes cuando el aprendizaje lúdico se ponga difícil.
- Si notas que tus estudiantes más jóvenes se enfrentan a un conflicto, acércate físicamente, pero dales la oportunidad de resolver el problema antes de intervenir. Una forma rápida de asegurarse de que todos se sienten escuchados al finalizar es pedir a tus estudiantes que enfrentan un conflicto que hagan una señal de dos pulgares hacia arriba, hacia un lado o hacia abajo que represente cómo se sienten.
- Para tus estudiantes mayores, los compañeros suelen tener más éxito que los adultos a la hora de ayudarles a resolver conflictos. Puedes crear un papel de "conciliador" y pedir a tus estudiantes que negocien y medien en los conflictos de sus compañeros.

Notas

1. Muchas de las preguntas y consejos del "*Protocolo para abordar los conflictos durante el juego*" proceden de Making Friends with Conflict, una herramienta creada por el proyecto Inspiring Agents of Change de Project Zero. Disponible en www.pz.harvard.edu/resources/making-friends-with-conflict
2. Las segundas oportunidades fueron creadas por el proyecto Inspiring Agents of Change de Project Zero. Disponible en: www.pz.harvard.edu/resources/do-over

Usa el juego para explorar temas complejos

Explora temas difíciles a través del juego.

Utilizar el juego como estrategia para explorar temas difíciles o delicados, como la esclavitud, la guerra o la pobreza, puede dar lugar a ideas inesperadas o formas novedosas de pensar sobre esos problemas; también puede fomentar la empatía y la colaboración. Queremos que tus estudiantes sean flexibles y creativos cuando se enfrenten a problemas difíciles. Al mismo tiempo, estos temas pueden provocar sentimientos intensos como la tristeza y la ira, o generar malentendidos. Apoyar el aprendizaje lúdico en estas situaciones no significa trivializar o tomar a la ligera las circunstancias, las emociones o las personas involucradas. El juego proporciona una forma segura de probar nuevos comportamientos e ideas.

Pasos

- 1. Define el tema:** Los acontecimientos o temas de actualidad complejos, como el racismo, el cambio climático y la inmigración, pueden surgir de los requisitos del plan de estudios o de los intereses de tus estudiantes. ¿Cómo decides qué temas abordar y/o cómo enfocarlos?
 - Lo primero, y más importante, es crear un clima de confianza y proporcionar un espacio seguro para que tus estudiantes compartan sus pensamientos y sentimientos.
 - Luego, considera tu propio nivel de comodidad con el tema. ¿Hay algún contenido que consideras fuera de los límites del juego (por ejemplo, una "cámara de gas")? Si algunos temas te parecen demasiado delicados, considera la posibilidad de explorar acontecimientos o experiencias históricas o ficticias, en lugar de actuales. También, puedes dar a tus estudiantes la posibilidad de elegir el tema.
 - Por último, pide a las familias y a los directivos del colegio que aporten su punto de vista para que el tema se acepte. Debes dejar claro quién toma la decisión final sobre seguir adelante.
- 2. Explora diferentes perspectivas:** Invita a tus estudiantes a considerar múltiples perspectivas sobre el tema que estás estudiando a través de cuentos, libros, entrevistas entre ellos o con miembros de la comunidad, juegos de rol o escenarios imaginarios, o expresando pensamientos y sentimientos en diferentes medios. Esta toma de perspectiva fomenta la empatía y la comprensión de diversos puntos de vista. Tus estudiantes pueden incluso adoptar la perspectiva de un elemento no humano de un problema o acontecimiento (un río, un oso polar, la lluvia, etc.). Pide a tus estudiantes que utilicen sus sentidos para enriquecer su experiencia.
- 3. Imagina diferentes resultados:** Pide a tus estudiantes que imaginen diferentes resultados sobre acontecimientos históricos o actuales. Tus estudiantes pueden imaginarse que son científicos o responsables políticos y que tienen que elaborar un plan a cinco años para resolver una crisis medioambiental o económica. O invítalos a crear obras de teatro con finales alternativos para

injusticias pasadas, o a explorar un tema complejo desde diferentes perspectivas disciplinares (por ejemplo, política, económica y biológica) y compartir nuevos puntos de vista desde esa perspectiva. O pídeles que cuenten o representen una historia sobre la superación de un reto, o que creen "su propia aventura" con finales alternativos.

4. **Comparte el aprendizaje:** Ofrece a tus estudiantes la posibilidad de compartir lo que han aprendido con un público significativo, como sus compañeros, familiares o miembros de la comunidad. Pregúntales por sus ideas sobre los criterios de evaluación de sus productos o presentaciones.
5. **Reflexiona sobre el aprendizaje:** Utiliza la rutina de pensamiento del Proyecto Zero, "Antes pensaba... Ahora pienso..."¹ (o modifícala para que diga "Antes sentía... Ahora siento...") para que tus estudiantes reflexionen y compartan con los demás lo que han aprendido de esta experiencia. ¿Qué nuevas preguntas han surgido? Ayuda a tus estudiantes a comprender que las cuestiones complejas seguirán siendo complejas.

Consejos para el uso de esta herramienta

- Aunque el juego puede ser un recurso útil para aceptar emociones y experiencias difíciles, esto no significa que "todo vale". Plantear temas delicados puede provocar fuertes reacciones emocionales en estudiantes con antecedentes traumáticos. Presta mucha atención a las experiencias y emociones de tus estudiantes. Con los aprendices más pequeños, fíjate en lo que hacen y hablan en el patio y durante el juego libre o los momentos de transición.
- Ten especial cuidado cuando pidas a tus estudiantes que participen en juegos de rol o simulen situaciones. En particular, no pidas a quienes que han sufrido traumas que representen papeles de opresores.
- Con tus estudiantes mayores, los temas delicados pueden aparecer en conversaciones contigo o con sus pares. Dentro de un tema complejo, ofrece a tus estudiantes mayores la posibilidad de elegir temas, cuando sea posible, y opciones sobre cómo explorar y representar sus ideas.
- Utilizar esta herramienta requiere valentía. Aunque recomendamos colaborar con colegas cuando se utiliza cualquiera de las herramientas PoP, la colaboración es especialmente importante con esta herramienta. Habla con tus colegas, líderes escolares, familias y quizás con los propios estudiantes para conocer sus puntos de vista, especialmente si enseñas a estudiantes con orígenes diferentes a los tuyos.
- Para más información sobre la conexión entre el juego y la capacidad de tus estudiantes para responder a los retos, consulta <https://learningthroughplay.com/explore-the-research/coping-through-play>

Más de una forma

- Para el Paso 2 (Explorar diferentes perspectivas), consulta las rutinas de toma de perspectiva del Proyecto Zero, como **Círculo de puntos de vista; Paso adentro - Paso afuera - Paso atrás; Historias**; y la rutina de creatividad, **Color, Símbolo, Imagen**. Visita www.pz.harvard.edu/thinking-routines



- Otra opción es pedir a tus estudiantes que "prueben" las perspectivas de los sombreros para pensar de Edward DeBono (hechos e información, emociones, proceso, creatividad/nuevas ideas, beneficios y precauciones). Revisa www.pinterest.com/pin/391531761346516002
- Para el Paso 3 (Imaginar diferentes resultados), revisa las herramientas de *Inspiring Agents of Change*, *Exploración y explotación de sistemas con máquinas humanas*, que ayudan a tus estudiantes a comprender los sistemas y cómo alterarlos. Consulta también las rutinas de pensamiento *Imagina si...* o *Pensar, sentir, preocuparse* del Proyecto Zero en www.pz.harvard.edu/resources.
- El sitio web *JusticexDesign (JxD)* incluye recursos que ayudan a tus estudiantes a explorar las complejidades del diseño, la representación, el poder y la participación. JxD se basa en tres principios: El diseño no es neutral; el poder es multidimensional; y la participación se construye. Consulta <https://sites.google.com/justicexdesign.org/project/home>

Notas

1. **Antes pensaba... Ahora pienso...** es una rutina de pensamiento desarrollada por Project Zero. Disponible en: www.pz.harvard.edu/resources/i-used-to-think-now-i-think

Planificador de aprendizaje lúdico

Un planificador que te ayudará a utilizar los indicadores del aprendizaje lúdico para mejorar el compromiso, fomentar el aprendizaje y hacer que el colegio sea más agradable.

1. **Identifica una experiencia en la que te gustaría apoyar el aprendizaje lúdico** (una clase en particular, un tema, una unidad de aprendizaje u otra cosa).
2. **Piensa en cómo puedes estructurar la experiencia para fomentar...** (elige uno o más de los siguientes indicadores como foco de atención)

- **Liderar el aprendizaje:** Tus estudiantes con espíritu lúdico se sienten involucrados, motivados, decididos e independientes. El aprendizaje lúdico se ve como activo, participativo y colaborativo, mientras tus estudiantes toman decisiones sobre cómo, dónde, qué y con quién aprender. También, se apoyan mutuamente y valoran las opiniones e ideas de los demás.

- Por ejemplo, permite que tus estudiantes lideren su aprendizaje permitiéndoles elegir 1) el contenido (por ejemplo, ¿qué aspecto de la Segunda Guerra Mundial les gustaría aprender?); 2) el proceso de aprendizaje (por ejemplo, ¿te gustaría estudiar solo o con un compañero?); o 3) la evaluación (por ejemplo, ¿cómo te gustaría demostrar lo que sabes? ¿escribiendo un trabajo? ¿creando un vídeo? ¿algo más?).

- **Explorar lo desconocido:** Tus estudiantes lúdicos se sienten sorprendidos, fascinados e inspirados. El aprendizaje lúdico se ve como indagación, experimentación, imaginación, cuestionamiento, asunción riesgos y participación activa.

- Por ejemplo, para fomentar la exploración de lo desconocido, plantea preguntas sin respuestas predeterminadas; haz algo fuera de lo común; trae un invitado inesperado al aula; proporciona un material inusual; o invítalos afuera del salón.

- **Encontrar la alegría en el aprendizaje:** Tus estudiantes lúdicos sienten confianza, diversión, emoción y desafío, junto con un sentimiento de pertenencia y seguridad. El aprendizaje lúdico se ve como celebración, competición, bromas, canto, sonrisas y risas.

- Por ejemplo, para apoyar la búsqueda de la alegría, permite que tus estudiantes aprendan juntos, afronten y superen retos manejables, canten, bailen o celebren el aprendizaje.

- **Nota:** Los indicadores y marcadores anteriores se basan en los indicadores transculturales de aprendizaje lúdico de PoP¹. Si has desarrollado tus propios indicadores, utilízalos en su lugar.

Consejos para el uso de esta herramienta

- Si utilizas otro planificador, esta herramienta puede servirte de recordatorio para tener en cuenta los indicadores del aprendizaje lúdico.

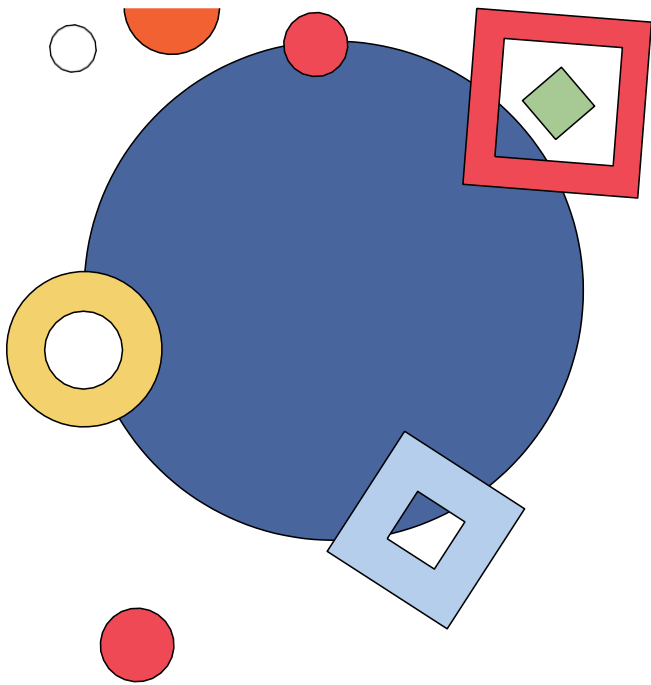
Más de una forma

- Planifica y reflexiona con colegas que puedan compartir sus perspectivas y apoyarte para intentar algo nuevo. Los especialistas en planes de estudio (por ejemplo, docentes de arte, música o educación física) ofrecen diferentes perspectivas disciplinarias.
- Incluye a tus estudiantes en el proceso de planificación y reflexión. Pídeles sugerencias para añadir más agencia, asombro o alegría a la experiencia de aprendizaje. Pídeles su retroalimentación después de probar algo nuevo.

Notas

1. Para más información sobre los indicadores transculturales de aprendizaje lúdico, consulta el capítulo 3.

Para crear tus propios indicadores, consulta la **Guía de indicadores de aprendizaje lúdico: Un cuaderno interactivo** (En inglés conocido como “Playful Learning Indicator Guide: An Interactive Workbook”). Disponible en www.pz.harvard.edu/resources/playful-learning-indicators-guide



Creación de indicadores de aprendizaje lúdico en tu colegio

Guía de investigación para docentes.

Visión general de la Guía de investigación de indicadores de aprendizaje lúdico

Te damos la bienvenida a la *Guía de investigación de indicadores de aprendizaje lúdico*, un paso importante para introducir el aprendizaje lúdico en tu colegio mediante la creación de una comprensión compartida de cómo se ve y cómo se siente el aprendizaje lúdico. Este entendimiento común, te proporcionará puntos de contacto para planificar clases y actividades, pensar en la evaluación y comunicarte con los padres y madres de las familias. Esta guía de investigación está dirigida a docentes, directivos y otros educadores. Te ayudará a crear indicadores de aprendizaje lúdico a través de un proceso de observación del aprendizaje lúdico, entrevistas a estudiantes, discusión de los indicadores en equipo y redacción, prueba y revisión. No dudes en solicitar la opinión de colegas y familias. Este proceso se basa en nuestra investigación con docentes de Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia.

Empecemos respondiendo a algunas preguntas que puedas tener sobre el proceso de creación de indicadores.

¿Por qué debería crear indicadores de aprendizaje lúdico?

Los objetivos del aprendizaje lúdico, y la decisión sobre cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico en tu comunidad educativa, deben estar a cargo de ti y tus colegas. Además, tú investigas en el sentido de que todos los días observas y escuchas a tus estudiantes, reflexionas sobre su aprendizaje o lo debates con tus colegas, pruebas nuevas estrategias de enseñanza y ajustas tu práctica en consecuencia. Esta guía te ayudará a poner tu

investigación en primer plano. Quienes han participado de la creación de indicadores lúdicos afirman que el proceso es enriquecedor, significativo y una forma estupenda de aprender unos de otros, una forma gratificante de desarrollo profesional.

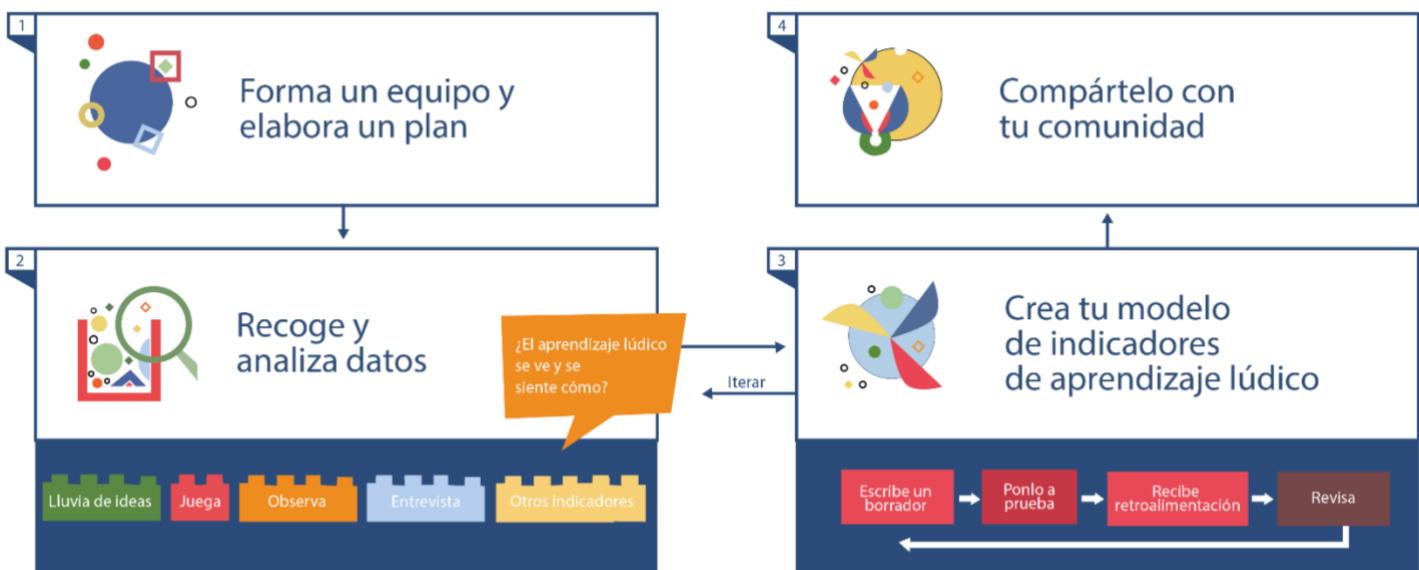
¿Qué contiene esta guía de investigación y cómo lo puedes utilizar?

Esta guía describe los cuatro pasos para crear indicadores de aprendizaje lúdico en tu colegio. Hay más de una forma de llevar a cabo esta investigación, y te invitamos a adaptar el proceso para que sea más significativo para ti y tu equipo. En el sitio web de Pedagogía del juego (PoP), la pestaña Recursos para educadores (en inglés se encuentra como *Resources for Educators*) presentamos algunas herramientas que te ayudarán con los detalles: qué discutir en las reuniones de equipo, consejos para llevar a cabo las tareas de investigación, actividades para mantener el proceso lúdico y temas para que el equipo reflexione (Ver *Playful Learning Indicator Guide: An Interactive Workbook*).

Pasos de la investigación

Los cuatro pasos para crear indicadores de aprendizaje lúdico son:

1. Forma un equipo y elabora un plan.
2. Recoge y analiza datos: Haz una lluvia de ideas, juega, observa, entrevista a personas y busca otros indicadores de aprendizaje lúdico.
3. Crea indicadores de aprendizaje lúdico: Escribe un borrador, ponlo a prueba, busca retroalimentación crítica y revisa tu versión.
4. Comparte tus indicadores de aprendizaje lúdico con tu comunidad de aprendizaje.



Repasemos cada paso con más detalle.



Paso 1: Formar un equipo y elaborar un plan

Forma un equipo

¿Quién debería participar? Cualquier educador interesado en el aprendizaje lúdico. La participación debe ser voluntaria. Los miembros del equipo pueden ser del mismo colegio u organización, o de varios centros de la misma región.

¿Cuántos miembros debe tener el equipo? No hay una respuesta correcta. Cuatro o cinco miembros es el número mínimo para un debate animado con opiniones diversas, y más de diez miembros dificulta la participación activa de todos. Si el grupo es grande, sugerimos dividirlo en subgrupos más pequeños y formar un comité directivo para facilitar la participación de todo el grupo.

¿Cuáles son las funciones de los miembros del equipo? Los roles sugeridos son:

- **Gestor:** se encarga de la logística (envía recordatorios, reserva la sala de reuniones, reúne los materiales, etc.)
- **Facilitador:** establece el orden del día y lidera el debate en las reuniones del equipo, se adelanta a las próximas tareas de investigación y ayuda al equipo a prepararse para el siguiente paso.
- **Tomador de notas:** toma y comparte notas en las reuniones del equipo.

Dependiendo de las preferencias de tu equipo, los miembros pueden turnarse en estas funciones de una semana a otra, o mantener los roles establecidos durante toda la investigación. Si el grupo es grande, el comité puede compartir estas tareas.

Es importante contar con el apoyo de los líderes de tu colegio u organización. El apoyo puede manifestarse de muchas formas, desde la participación activa como miembro del equipo de investigación hasta brindar la aprobación desde la distancia. Mantén informados a los directivos y comparte con ellos tus ideas y descubrimientos a lo largo del proceso.

Elabora un plan

La investigación se desarrolla en ciclos. Es probable que el plan de investigación se elabore durante la primera reunión del equipo, seguida de la primera tarea de investigación. Tras un período de tiempo acordado para la tarea, aprovecha la segunda reunión del equipo para compartir datos, ideas o reflexiones y decidir la segunda tarea de investigación. El ciclo se repite hasta que el equipo esté satisfecho con los indicadores de aprendizaje lúdico creados y esté preparado para compartirlos con la comunidad.

¿Cuánto durará la investigación? Una vez más, no hay una respuesta correcta. El proceso puede durar cinco o quince semanas, dependiendo de si se reúnen semanalmente o cada dos semanas, del tiempo que dediquen a cada tarea de investigación y de cómo se dividan el trabajo. Decidir el plazo forma parte de la elaboración de un plan.

¿De qué hablaremos en la primera reunión?

- Repasa esta guía de investigación:
 - Si es necesario, dedica tiempo a leer esta guía.
 - Discute: ¿Qué te llama la atención en la guía? ¿Cómo podría ayudar a tu desarrollo profesional?
 - Pregunta: ¿Qué preguntas sobre la guía necesitan aclaración? ¿Cuáles son tus preocupaciones?
- Elabora un plan de investigación que se adapte a los intereses, el tiempo y los recursos de tu equipo: Decide con qué frecuencia, cuándo y dónde reunirse.
- Elige un responsable, un facilitador y una persona que tome notas.

Comparte tu plan con el líder de tu colegio y ten en cuenta que siempre puedes volver a revisarlo más adelante.

Mantén una mentalidad lúdica

Lo más importante es que abordes este proyecto de investigación de la misma manera en que tus estudiantes participan del juego. Has elaborado un plan de investigación, así que ponlo a prueba. Si algo no sale según lo planeado, habla con los miembros de tu equipo, haz ajustes y vuelve a intentarlo. El juego prospera cuando apreciamos las ideas de los demás y reconocemos su trabajo y esfuerzo. Las diferencias de opinión pueden dar lugar a conflictos (como en el juego), así que escucha, negocia y aprende de los demás. En las escuelas de Reggio Emilia, Italia, dicen: "¡Nada sin alegría!". Sentir alegría es un gran principio rector para tu futuro trabajo.



Paso 2: Recopila y analiza datos: Haz una lluvia de ideas, juega, observa, entrevista a personas y busca otros indicadores de aprendizaje lúdico

Ya estás listo para sumergirse en la recolección y el análisis de datos. En el **paso 2**, recogerás información mediante una lluvia de ideas con tu equipo sobre el aprendizaje lúdico, observaciones de tu aula y por medio de entrevistas a tus estudiantes. A lo largo del proceso, analizarás los datos recolectados y los discutirás en las reuniones de equipo: ¿Qué aspecto tiene el aprendizaje lúdico? ¿Cómo se siente desde la perspectiva de tus estudiantes?

Las cinco tareas de investigación



Hay cinco tareas de investigación para iniciar el proceso de recolección de información en el Paso 2:

Lluvia de ideas

Haz una lluvia de ideas sobre lo que el aprendizaje lúdico significa para tu equipo. Para que la discusión sea rápida y lúdica, puedes 1) poner un cronómetro durante tres minutos para escribir libremente, dibujar o poner una palabra o idea en una nota Post-it o papel; 2) formar parejas con un colega y hablar durante tres minutos; 3) organizar rondas de asociación libre rápida, en las que cada persona diga por turnos la primera palabra asociada con el aprendizaje lúdico que le venga a la mente; o 4) crear una nube de palabras en una plataforma en línea, en la que cada persona escriba palabras asociadas con el aprendizaje lúdico, y la imagen final revele la frecuencia de las palabras y los patrones.

Luego, invita a tu equipo a discutir las siguientes preguntas:

- ¿Qué significa para ti el aprendizaje lúdico?
- ¿Qué papel crees que puede tener el aprendizaje lúdico en la experiencia escolar de tus estudiantes o en la tuya propia?
- ¿Cuáles son los momentos más lúdicos para ti como docente?
- Imagina una experiencia de aprendizaje en la que tus estudiantes sean lúdicos. ¿Cómo se ve y se siente esta experiencia?

Después, mira todas las palabras, imágenes y experiencias que han compartido. ¿Puede organizarlas en dos grupos? ¿Cómo se ve y se siente? No pierdas de vista las palabras o frases atípicas que no encajen.

Juega

Esta tarea es una oportunidad para jugar como personas adultas. Quítate el sombrero de docente y experimenta el aprendizaje lúdico por ti mismo. A lo largo del proceso, identifica qué aspecto tiene el aprendizaje para ti. Aquí tienes tres tareas de aprendizaje lúdico: Avión de papel de *Visible Learners*¹, el desafío del malvavisco de *Tom Wujec*², y el reto del puente de papel de *Exploratorium*³. Si prefieres centrarte en tu próxima clase, invita a su equipo docente a vivir una experiencia lúdica con el contenido como adultos: resuelvan un problema de matemáticas, profundicen en una obra literaria o ensúciense las manos en un experimento científico como estudiantes y disfruten del proceso de jugar con las ideas.

Observa el aprendizaje lúdico

Observa una clase, actividad o experiencia durante unos veinte o treinta minutos (más o menos tiempo también está bien). Graba los momentos de aprendizaje lúdico, ya sea en vídeo o audio, o tomando notas. Procura que la grabación sea breve (de tres a cinco minutos), pero también puede ser más corta. Durante la actividad o justo después, pregunta a tus estudiantes:

- ¿Cómo te sentiste en _____ (*nombra la actividad o lección*)?
- ¿Qué aprendiste?

En tu reunión de equipo, comparte uno o dos fragmentos de las grabaciones de vídeo, audio o las notas de observación, incluidas las respuestas de tus estudiantes. Invita al equipo a dialogar sobre: ¿Qué observas?

¿Cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico? ¿Qué conexiones hay entre las observaciones? ¿Qué preguntas quedan sobre el aprendizaje lúdico y cómo podemos encontrar las respuestas?

Entrevista a tus estudiantes

Habla con tus estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje lúdico, incluyendo un recuerdo y una experiencia ideal. Las entrevistas pueden hacerse en pequeños grupos o con la clase completa, invitándoles a responder por medio de un escrito o dibujo. Pregunta a tus estudiantes: ¿Qué notaste de ese recuerdo de aprendizaje lúdico? ¿Cómo te sentiste cuando el aprendizaje fue lúdico?

Al igual que en la tarea anterior, comparte uno o dos trabajos de tus estudiantes y coméntalos con tu equipo: ¿Qué notas en el aprendizaje lúdico? ¿Cómo se veía y sentía para tus estudiantes?

Considera y revisa otros indicadores del aprendizaje lúdico

En el capítulo 3, compartimos los indicadores transculturales de aprendizaje lúdico basados en la investigación de PoP, y en el anexo A compartimos los modelos de indicadores de Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia. Elige los indicadores más relevantes para tu contexto y discútelos con tu equipo:

- ¿Qué te llama la atención de los indicadores?
- ¿Qué te sorprende? ¿Identificas algo sorprendente, intrigante o desconcertante?
- ¿Cómo se veía y se sentía el aprendizaje lúdico en los cuatro lugares de investigación?
- ¿Cómo se relacionan los indicadores con el aprendizaje lúdico en tu aula?
- ¿Cuáles son las similitudes y las diferencias?
- ¿Cómo podrías utilizar o piratear estos indicadores?
- ¿Otras preguntas?

Estas tareas de investigación no siguen un orden secuencial, sino que son como bloques de LEGO que encajan entre sí, formando estructuras flexibles para adaptarse mejor a tu equipo y al contexto de tu colegio. ¿Con qué bloque preferiría empezar tu equipo: ¿una lluvia de ideas, examinar otros indicadores o lanzarse directamente a observar y entrevistar a sus estudiantes? Tal vez tu equipo sea numeroso y decida dividirse en pequeños grupos, que cada uno trabaje en un bloque y comparta su reporte en la siguiente reunión. Tal vez te gustaría elegir un par de bloques, por ejemplo, lluvia de ideas y observación, y centrarse en estos dos hasta que te sientas preparado para añadir otro bloque, como jugar. Las posibilidades son infinitas.

Consejos para investigar mientras enseñas

Recogerás datos sobre la enseñanza y el aprendizaje por medio de fotos, grabando vídeos o audios, anotando tus observaciones, recopilando y analizando el trabajo de tus estudiantes y transcribiendo entrevistas o debates. Como docente, tu vida ya está bastante llena; añadir estas tareas de investigación a la carga puede parecer desalentador. He aquí algunos consejos prácticos que te ayudarán a disfrutar de la investigación mientras enseñas.

Pregúntate durante todo el proceso: ¿Cómo se ve el aprendizaje lúdico? ¿Qué se siente?

Esta pregunta -¿Cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico?- es fundamental para la investigación. Las respuestas a estas preguntas, apoyadas por la evidencia obtenida de las observaciones, las entrevistas, las lluvias de ideas y los debates, serán los datos para crear tus indicadores de aprendizaje lúdico. Acostúmbrate a hacerte esta pregunta y a hacérsela a los demás, y toma nota de las respuestas.

¿Cuál es la diferencia entre *cómo se ve* y *se siente*? *Como se ve* es observable: comportamientos, acciones y expresiones faciales o físicas que pueden observarse. *Como se siente* es subjetivo: sentimientos, ideas y pensamientos que sólo pueden conocerse si los expresa la persona que los experimenta. En el lenguaje cotidiano, tendemos a mezclar ambas cosas. Podemos decir: "¡Mis estudiantes están tan contentos cuando juegan!". ¿Cómo lo sabemos? Los vemos reír. Sin embargo, no somos los estudiantes, ni sabemos cómo se sienten. La risa que observamos puede ser risa nerviosa. No lo sabemos a menos que hables con tus estudiantes. En esta situación, "reír" es como se ve lo lúdico, mientras que lo que se siente depende de lo que digan tus estudiantes. Cuando investigues el aprendizaje lúdico en tu aula, se lo más intencionado posible a la hora de distinguir entre como se ve y se siente, para no atribuir sentimientos a tus estudiantes basándote en tus propias suposiciones.

Planifica la investigación en tu clase

¿En qué momentos es más probable que se produzca el aprendizaje lúdico? ¿Cómo puede optimizar esos momentos para captar cómo se ve y cómo se siente el aprendizaje lúdico? Como docente, es probable que cuando planifiques tu clase pienses: "A mis estudiantes les va a encantar esta clase". Si es así, prepárate con tus herramientas para tomar notas, grabar videos o audios. ¿Qué pasa con los momentos espontáneos de aprendizaje lúdico, cuando no tienes tu cuaderno, computador o smartphone para capturarlos? Una opción es mantener un debate justo después y grabar o tomar notas de tus estudiantes reflexionando sobre la experiencia. Pregúntales a tus estudiantes: ¿Te pareció divertido? ¿Cómo ha sido? ¿Qué decisiones tomaste? ¿Qué fue interesante y nuevo? ¿Qué aprendiste? O tal vez quieras pedir a tus estudiantes que dibujen y escriban sobre una experiencia de aprendizaje lúdico en una clase de arte o en una actividad del centro de escritura. Después de revisar sus trabajos, puedes elegir a algunos estudiantes para entrevistarlos y tomar notas sobre cómo elaboran sus ideas.

Crea oportunidades para que tus estudiantes sean independientes y participen

A menudo, cuando tus estudiantes participan en una experiencia aprendizaje lúdico, no necesitan que intervengan sus docentes. Aprovecha estos momentos, toma fotos, graba videos y anota tus observaciones. Además, piensa y anticipa cómo planificar más tareas lúdicas, independientes y atractivas en tus clases, de modo que puedas disfrutar observando cómo se desarrolla el aprendizaje lúdico en tu aula.

Pide ayuda y colaboración a tus colegas

¿Pueden los miembros del cuerpo docente ayudar a grabar en las aulas de los demás? ¿Hay más adultos (auxiliares, especialistas, voluntarios, etc.) en tu aula? Pídeles que graben a tus estudiantes mientras tú das clase. Tus estudiantes que manejan la tecnología también pueden ayudar tomando fotos de su trabajo o grabando en video el aprendizaje de los demás.

La ayuda de colegas también se manifiesta en forma de ojos solidarios cuando examinan juntos los datos del aula. A veces, registrar lo que ocurre en las aulas hace que quienes enseñan se sientan vulnerables. Las preguntas para el debate que presentamos en los recursos virtuales -ejemplo de reunión de un equipo de investigación y las tareas, así como las rutinas de pensamiento de Proyecto Zero, como *Ver, Pensar, Maravillarse*⁴ o la *Escalera de la retroalimentación*⁵, pueden ayudar a que la retroalimentación sea específica, útil y amable. Sentir desconfianza ante la mirada vigilante de los demás es normal. Trata de nombrar y discutir estos sentimientos cuando surgen, ya sea en reuniones de equipo, en pequeños grupos o individualmente con los coordinadores del equipo de investigación. Esto es esencial para apoyarse mutuamente en el proceso.

Ten paciencia contigo

Como ocurre con cualquier práctica nueva, es probable que cometas muchos errores al principio, desde quedarte sin energía hasta extraviar notas o simplemente estar haciendo demasiadas cosas como para poder registrar el momento. Ten en cuenta que no tienes por qué tener éxito en todos los intentos. Si un día no grabas un momento de aprendizaje lúdico, seguro que al día siguiente tendrás otros que capturar. Algunos de esos momentos son, probablemente, todo lo que necesitas para este proyecto.

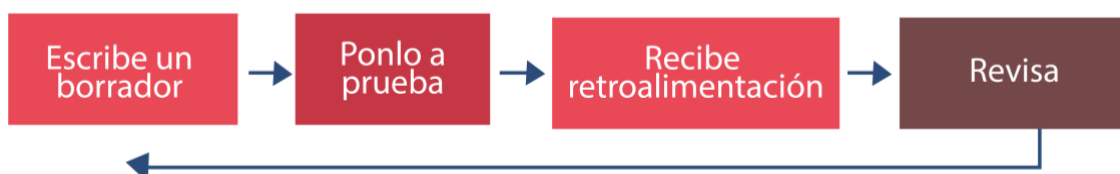
Patente de curso para adaptar los indicadores de aprendizaje lúdico de la investigación PoP

Los indicadores de aprendizaje lúdico de la investigación PoP están ahí para que los adaptes. A algunos equipos de investigación les gusta empezar desde cero, pues creen que otros modelos limitarán su creatividad. A otros les resulta útil ver lo que ya se ha hecho. Aunque no son un modelo universal, los indicadores transculturales sintetizan patrones sobre el aprendizaje lúdico y proporcionan un marco para guiar sus esfuerzos. Los indicadores de Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia también pueden ser útiles, sobre todo si su contexto comparte similitudes con alguno de estos lugares. Lee el capítulo 3 para obtener más información sobre los indicadores transculturales y consulta el anexo A para ver los modelos de indicadores de los cuatro países en los cuales se llevó a cabo la investigación.



Paso 3: Crea tus indicadores de aprendizaje lúdico: Elabora un borrador, ponlo a prueba, recibe retroalimentación y revisa

El paso 3 es un proceso iterativo que consiste en crear un primer borrador de indicadores de aprendizaje lúdico, probarlos en el aula, recibir comentarios críticos de tus colegas y revisarlos. Repite el proceso hasta que sientas que ya puedes compartir los indicadores con tu comunidad.



Elabora un borrador

Hasta este punto, te has estado preguntando: "¿Cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico?". Ahora sintetizarás todos tus datos en marcadores e indicadores. Los marcadores son palabras que describen cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico. Algunos ejemplos de los cuatro lugares de investigación de PoP incluyen: El aprendizaje lúdico se ve como sonrisas y risas, experimentación e investigación, creación y adaptación de reglas y enseñanza entre pares. El aprendizaje lúdico se siente como disfrute, frustración positiva, agencia y pertenencia. Los indicadores son conceptos generales que engloban un grupo de marcadores, como los indicadores transculturales del capítulo 3: liderar el aprendizaje, explorar lo desconocido y encontrar la alegría en el aprendizaje.

En primer lugar, identifica los marcadores

Reúne grabaciones de video o audio, transcripciones de entrevistas, notas de observación y actas de reuniones de lluvias de ideas y, también, busca términos que describan cómo se ve o cómo se siente el aprendizaje lúdico. ¿Qué palabras utilizan con más frecuencia? ¿Hay términos con significados similares que puedan combinarse? Compara y discute los patrones que surjan, pero no pierdas de vista los enigmas que no parezcan encajar. El objetivo es elaborar dos listas de marcadores: "se ve cómo" y "se siente como". Puede que te preguntes ¿Cuántos marcadores son los adecuados? Depende de lo que descubras, pero entre treinta y cuarenta te darán una idea aproximada. Por supuesto, su lista puede ser más larga o corta, y es perfectamente aceptable añadir o cambiar marcadores más adelante.

Luego, crea indicadores

Una vez que tengas las listas de marcadores, fíjate en los temas que surgen para crear los indicadores. Hay dos formas de hacerlo. La primera consiste en utilizar los indicadores transculturales para ayudarte a identificar tres categorías generales: una que involucre liderar el aprendizaje, una segunda que implique explorar lo desconocido y una tercera que esté relacionada encontrar la alegría en el aprendizaje. Piensa en esto como una adaptación o nueva construcción a partir de investigaciones anteriores. Puedes utilizar una de las palabras de los indicadores de PoP o una categoría que se adapte mejor a tu contexto. Una vez que tengas tus indicadores, organiza sus marcadores y ubica cada uno en la categoría de indicador correcta. Para algunos marcadores, esto estará claro (por ejemplo, en Dinamarca, el marcador "sonreír" pertenece claramente a la categoría "placer"). En el caso de otros marcadores, será más difícil elegir y habrá dos o incluso más opciones que parezcan razonables. No te estreses, lo más importante es agrupar los marcadores lo mejor posible para que surjan indicadores.

Un segundo enfoque, que supone partir de cero, consiste en organizar los marcadores, buscar patrones emergentes y crear indicadores que capten los temas generales. Puedes tener dos, tres, cuatro o más indicadores. Sin embargo, si tienes demasiados indicadores, no serán tan útiles a la hora de observar el aprendizaje lúdico. No es necesario que los indicadores reflejen todas las experiencias de aprendizaje lúdico de tu colegio. Una forma de comprobar si has creado indicadores sólidos es si todos tus indicadores encajan cómodamente en al menos una categoría.

Ponlos a prueba

Ahora que has creado un primer borrador de tus indicadores de aprendizaje lúdico, ¡pruébalos! Puedes formar parejas en tu equipo de investigación y ver si encuentran los marcadores en las aulas de los demás, o señalar los marcadores que observes en tu propia aula mientras reflexionas sobre tu enseñanza. Para empezar:

- Imprime tu borrador de indicadores y marcadores de aprendizaje lúdico.
- Observa una clase o actividad durante quince a treinta minutos. Utiliza el borrador para buscar momentos de aprendizaje lúdico.
- A medida que observas, encierra en un círculo las palabras o frases "se siente como" o "se ve como" que caracterizan tus observaciones.
- Si es posible, graba vídeos cortos (de uno a dos minutos) o saca fotos de momentos que creas que reflejan las palabras que has señalado para compartirlas en la reunión de equipo.

Al probar los indicadores, fíjate también en lo que pueda faltar: ¿Existen patrones adicionales de "se ve como" o "se siente como" que te gustaría compartir con tu equipo? Toma nota de lo que funciona, lo que hay que revisar y lo que te preocupa para discutirlo en la reunión de equipo.

Obtén retroalimentación

Comparte tus indicadores de aprendizaje lúdico con amigos críticos para que te den su opinión. Estas personas pueden ser parte de la comunidad escolar que no sean miembros activos del equipo de investigación, como directivos del colegio, otros docentes, padres, madres y familias. También, puede ser amigos críticos educadores con experiencia previa en la creación de indicadores de aprendizaje lúdico. La retroalimentación y las opiniones de los demás pueden ser especialmente útiles cuando te sientes "bloqueado" y necesitas una nueva perspectiva. Puedes consultar un protocolo de debate para tu reunión con amigos críticos en la herramienta *Escalera de la retroalimentación*⁵ elaborada por Proyecto Zero.

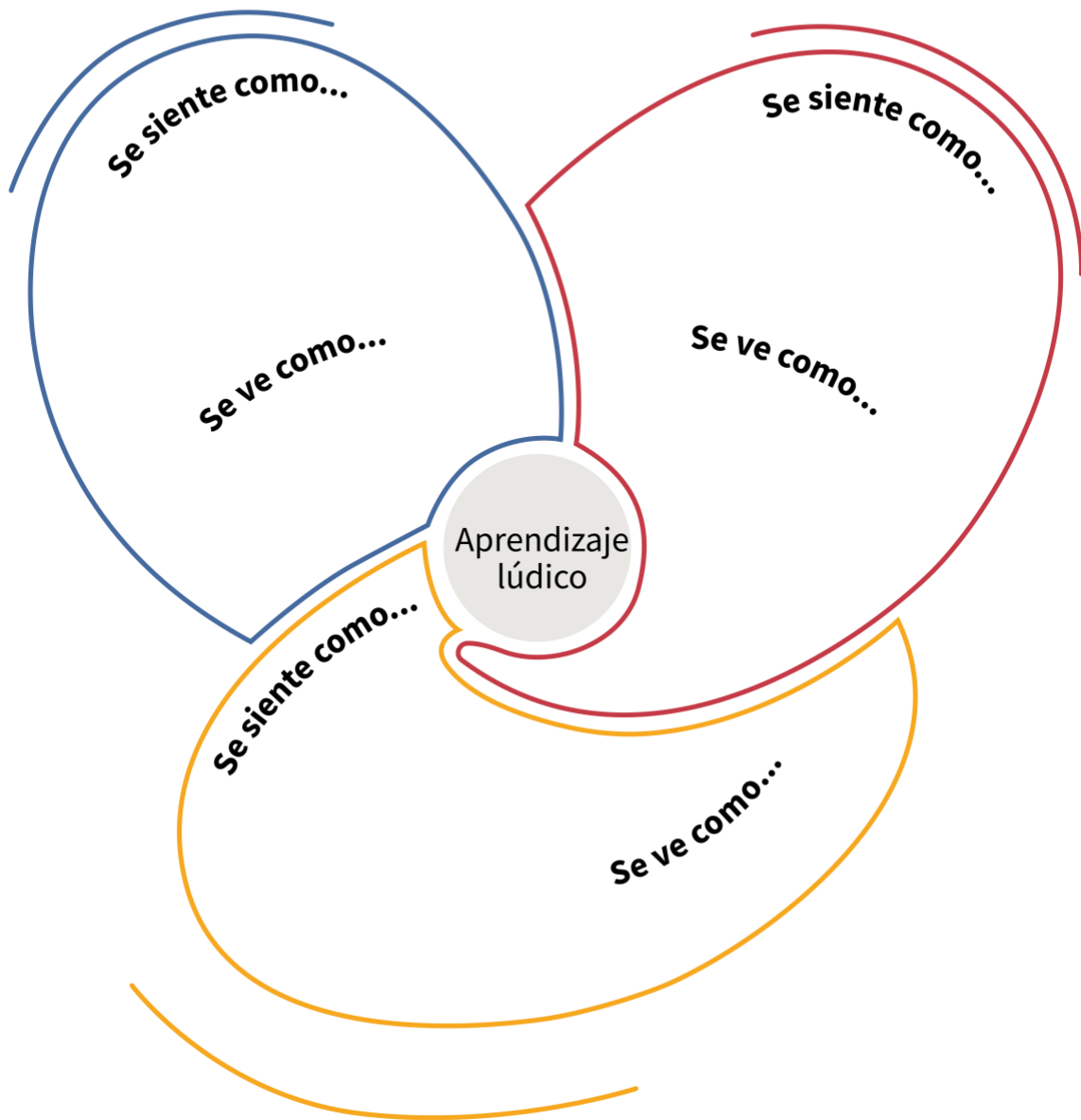
Revisa (y tal vez repite parte del proceso)

Después de probar tu borrador y recibir retroalimentación, probablemente estés deseando revisar tus indicadores de aprendizaje lúdico. Sigue adelante. Coméntalo con tu equipo y realiza los cambios que consideres, pero también haz una pausa y reflexiona: ¿Te gustaría repetir partes de este proceso iterativo? ¿Podrías mejorar tu modelo si pusieras a prueba tus indicadores en las aulas de colegas que no formaban parte del equipo de investigación? ¿Hay otros amigos críticos de los que le gustaría recibir retroalimentación? Habrás notado que hay caminos bidireccionales entre el paso 2, **Recopilar y analizar datos**, y el paso 3, **Crear tus indicadores de aprendizaje lúdico**. ¿Te gustaría repetir algunas de las tareas del Paso 2?, por ejemplo, realizar más observaciones en el aula durante una parte diferente de la jornada escolar, o entrevistar a estudiantes en otras aulas. ¿Quizá te gustaría volver a examinar otros modelos de la investigación PoP para inspirarte? En este punto, ya te has familiarizado con el proceso de investigación, así que, si quieres repetir una parte diferente de la investigación, ¡no dudes en hacerlo!

En la última reunión del equipo de investigación, haz las revisiones finales de los indicadores y crea una representación visual (puedes utilizar o modificar la plantilla de indicadores de aprendizaje lúdico que aparece

a continuación). Discute cómo utilizar los indicadores en tu clase y compártelos con toda la comunidad. Después, ¡a celebrarlo!

Mis/Nuestros indicadores de aprendizaje lúdico





Paso 4: Comparte tus indicadores de aprendizaje lúdico con tu comunidad de aprendizaje (y siga trabajándolos)

Este último paso puede ser grande o pequeño dependiendo de tu propósito y audiencia.

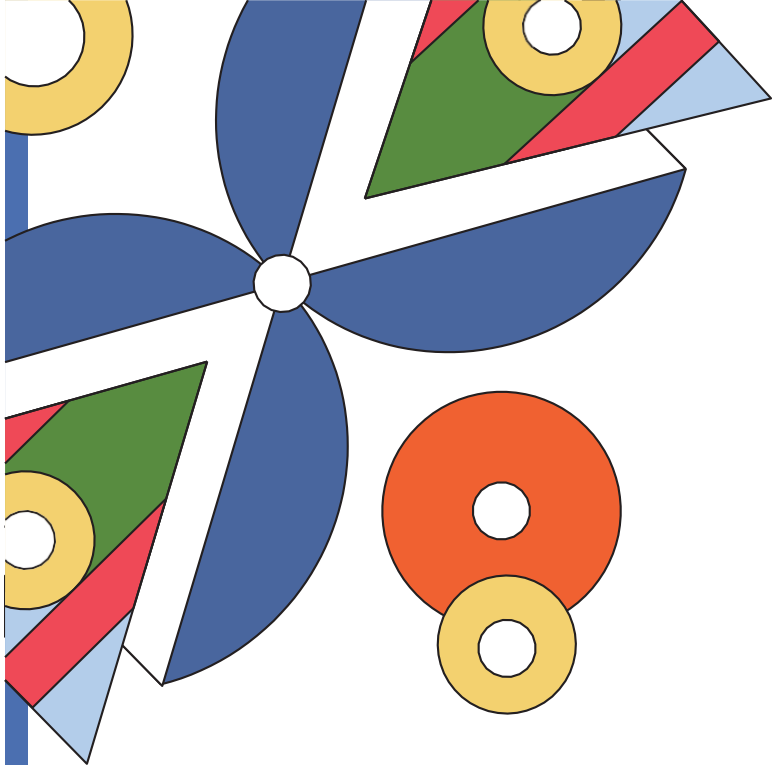
Tus indicadores de aprendizaje lúdico pueden ser utilizados para varios propósitos, que incluyen:

- Planear tus experiencias de aprendizaje lúdico.
- Reflexionar y evaluar el aprendizaje lúdico.
- Revisarlos o añadirlos a la misión y visión de tu colegio.
- Elaborar preguntas y criterios a observar para realizar entrevistas de contratación a nuevos docentes.
- Determinar los temas de los talleres de desarrollo profesional.
- Interactuar con las familias y presentarles los indicadores durante eventos de puertas abiertas.
- Compartirlos en conferencias educativas.
- Abogar por cambios en los estándares curriculares y en la política educativa.

Ten en cuenta que la creación de tus indicadores de aprendizaje lúdico es un proceso continuo e iterativo. Te animamos a ti y a tu comunidad escolar a seguir en el proceso de elaborar los ajustes, ponerlos a prueba y perfeccionarlos.

Notas

1. Puedes consultar la actividad Avión de papel en www.pz.harvard.edu/resources/airplane-activity
2. El desafío de malvavisco lo puedes encontrar en www.marshmallowchallenge.com/
3. El reto del puente de papel es una actividad desarrollada por el Exploratorium que está disponible en www.exploratorium.edu/science_explorer/card_bridge.html
4. Ver, Pensar, Maravillarse es una rutina de pensamiento desarrollada por Project Zero. Puedes consultar www.pz.harvard.edu/resources/see-think-wonder
5. Escalera de retroalimentación es una rutina de pensamiento desarrollada por Project Zero. Está disponible en: www.pz.harvard.edu/resources/ladder-of-feedback



Guía para la Investigación Participativa Lúdica (IPL)

Visión general de la investigación participativa lúdica

Te damos la bienvenida a la **Guía de Investigación Participativa Lúdica (IPL)** para docentes y líderes escolares que desean crear una cultura escolar que apoye el aprendizaje lúdico. Aquí compartimos una visión general de lo que es el proceso de IPL, para quién es, el tipo de tiempo que requiere, y cómo podría desarrollarse el proceso. En la pestaña Recursos para educadores (en inglés se encuentra como "Resources for educators") del sitio web de Pedagogía del juego, encontrarás una versión descargable de esta guía, un cuaderno de trabajo interactivo y un ejemplo del cuaderno de trabajo diligenciado por un docente investigador.

Comencemos con las respuestas a algunas preguntas que pueden surgirse sobre el proceso de IPL.

¿Qué es la investigación participativa lúdica (IPL)? Y ¿por qué deberías implementarla?

IPL significa "Investigación Participativa Lúdica". Se desarrolló para apoyar el aprendizaje lúdico de los educadores porque, para promover el aprendizaje lúdico de sus estudiantes de todas las edades, las personas adultas también necesitan participar en el aprendizaje lúdico. La IPL es un tipo de "investigación docente", es decir, una investigación realizada por educadores¹. ¿Pueden los docentes ser realmente investigadores? Sí. Este tipo de investigación no requiere grupos de control, ni métodos cuantitativos. Se trata de una investigación en la que tú recoges datos y documentación sobre tu comunidad de aprendizaje, das sentido a la información recogida, la analizas y aplicas lo que aprendes para comprender mejor un tema o una idea. Tus datos serán la documentación de tu aula, tu colegio y tus estudiantes, ya que tú los conoces mejor que nadie y tomas decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje cada día. La IPL es una forma reflexiva y lúdica de explorar un enigma, probar una nueva idea y pensar de forma diferente sobre cómo apoyar el aprendizaje de tus estudiantes. La investigación sobre la IPL ha demostrado que puede ayudar a los docentes a asumir riesgos,

explorar nuevas posibilidades en su enseñanza, y que explorar preguntas de manera lúdica ayuda a incorporar un aprendizaje más lúdico en las aulas y los colegios². También, se ha demostrado que hacer IPL en todo el colegio o el programa tiene un impacto positivo en la cultura escolar al fortalecer el sentido de comunidad.

¿Quién puede hacer IPL?

La IPL es para cualquiera que se considere educador. Líderes escolares, entrenadores, terapeutas, familiares, educadores de museos, etc., todos pueden hacer IPL. Esta guía se ha escrito pensando principalmente en docentes y directivos de colegios, pero piensa de forma creativa en la posibilidad de llevar a cabo la IPL desde tu rol y contexto. La IPL implica compartir ideas con los demás, por lo que necesitarás al menos un par de colegas para apoyarse mutuamente como investigadores. Por supuesto, tu grupo puede ser más grande, y podría incluir:

- Tu equipo docente.
- Docentes de tu colegio o contexto.
- Docentes de otros colegios o contextos.
- Estudiantes (si estás en una clase universitaria aprendiendo a enseñar).
- Familiares de tus estudiantes.

Si no tienes un grupo conformado y listo, considera la posibilidad de ponerte en contacto con un colega al otro lado del pasillo, o un amigo a distancia, alguien con quien puedas conectarte regularmente a lo largo del proceso de investigación. La IPL funciona en persona y a distancia (p.ej., reuniones por videollamadas), de modo que no necesitas estar en el mismo lugar que los demás miembros de tu grupo para aprender juntos³. También, puedes invitar a tus estudiantes y sus familias a que colaboren en la IPL. Encontrarás más información a continuación.

¿Cuánto tiempo lleva la IPL?

Quienes educan están muy ocupados. ¿Cómo vas a tener tiempo para la IPL? Bueno, no se necesita tanto tiempo extra como podrías pensar. Gran parte del proceso de IPL consiste en pensar de forma diferente mientras planificas, enseñas y evalúas a tus estudiantes, cosas que ya estás haciendo. Más allá de eso, es posible que desees dedicar aproximadamente una hora cada semana para reflexionar y jugar con las ideas (tal vez durante una reunión semanal del equipo, o una videollamada que programes con otros educadores) y una sesión más larga de dos horas una vez al mes para jugar con las ideas, reflexionar de forma lúdica sobre tu documentación con los demás, y probar provocaciones lúdicas. Eso debería ser suficiente. Si eres líder escolar, puedes apoyar la IPL asegurándote de que tus docentes tengan tiempo en sus agendas específicamente para el trabajo de IPL. Y si eres docente, puedes abogar por este tipo de tiempo hablando con la dirección de tu colegio sobre la forma en que IPL informa tu práctica docente.

El ciclo de la investigación participativa lúdica

A continuación, describimos el ciclo de la IPL que se muestra en la siguiente ilustración.

Guía rápida para la investigación participativa lúdica

IPL es una forma de investigación activa y participativa que constituye tanto una herramienta de aprendizaje profesional como un enfoque de investigación con un componente lúdico. Aquí te mostramos cómo hacerlo:



Paso 1: Maravíllate

Para llevar a cabo la IPL, necesitas identificar cosas que te causen curiosidad, y plantearlo como una buena pregunta. Formular una buena pregunta es difícil. Pero una vez que lo hagas, estarás en camino de encontrar una respuesta. Piensa en tu rol actual. Si eres docente, ¿qué te intriga de tu clase actual? Tal vez sea difícil involucrar a un estudiante o un grupo de estudiantes. Puede que una zona de la clase no se utilice como esperabas, o que una asignatura o un tipo de lección no te entusiasme ni a ti ni a los estudiantes. Tal vez no sepas cómo abordar las cuestiones de equidad con tus estudiantes y quieras dedicar tiempo a reflexionar más profundamente sobre cómo hacerlo tan bien. Si eres directivo de un colegio, ¿qué te desconcierta a la hora de apoyar a tus docentes? ¿Trabajar con las familias? ¿Diseñar y liderar el desarrollo profesional de su personal? En el cuaderno interactivo IPL de nuestro sitio web encontrarás una guía paso a paso para identificar una buena pregunta.

Paso 2: Planea

El siguiente paso consiste en planear el desarrollo del proceso. Esto incluye:

- Decidir cuándo y con quién te reunirás para hablar de tu IPL de forma periódica (por ejemplo, semanal, quincenal o mensualmente).
- Planear cómo y cuándo explorarás la pregunta de tu IPL:
 - A través de provocaciones lúdicas por tu cuenta o con tus colegas de IPL (por ejemplo, al jugar con materiales, ver un video o hacer una excursión).
 - Probando y documentando cosas en tu aula.
- Pensar dónde y cuándo compartirás lo que aprendas en el proceso.

Puede que tu plan no se desarrolle exactamente como lo escribiste, ¡y está bien! Pero pensar en el proceso desde el principio puede ser una forma útil de poner en marcha tu IPL.

Paso 3: Juega

Ahora viene la parte más divertida. La esencia de la IPL es explorar tu pregunta de forma lúdica, y tienes muchas opciones, más de una forma, para llevar a cabo este proceso. La mayoría de los investigadores de IPL siguen un ciclo de: jugar, documentar, discutir y repetir. Pero no tienes por qué dar los pasos en ese orden, ni siquiera darlos todos, y no hay una única forma de iniciar el proceso. La forma en que se desarrolle tu IPL dependerá de la pregunta con la que estés jugando. Veamos más de cerca cómo puede verse el juego en tu exploración y cómo puedes documentar tu aprendizaje.

Provocaciones lúdicas

Una provocación lúdica es una experiencia lúdica de aprendizaje en la que puedes participar con tu grupo de estudio o tus colegas de IPL. Es una oportunidad para experimentar, probar ideas y jugar con tu pregunta. Esta es una característica única de la IPL, en comparación con otros enfoques de indagación o investigación docente. Puedes desarrollar provocaciones lúdicas en persona o de manera virtual. Ninguna provocación es demasiado absurda o equivocada, si tiene potencial para ayudarte a explorar tu pregunta IPL de una manera nueva. Aquí tienes algunas sugerencias de provocaciones lúdicas que podrías probar, también te animamos a que pienses en las tuyas propias:

- Usa materiales. ¿Tu pregunta invita a utilizar nuevos materiales de aprendizaje? Intenta probar esos materiales con tus colegas de IPL. Permítete imaginar cómo se sentirían los materiales y el espacio desde la perspectiva de tus estudiantes. Si te parece apropiado, puedes participar de un juego de roles en el cual representes a un estudiante que utiliza esos materiales. O simplemente explorarlos como aprendices adultos.
- Prueba una nueva experiencia de aprendizaje. ¿Planeas introducir una nueva actividad, rutina, juego o experiencia de aprendizaje como parte de tu IPL? Prueba jugarla o desarrollarla primero con tus colegas de IPL.
- Juego de roles. Asume roles y representa una situación que estén viviendo tus estudiantes o algo que planees probar con ellos. Esto puede ayudarte a empatizar con tus estudiantes y explorar sus perspectivas. También, puedes compartir historias sobre el aprendizaje lúdico y representarlas (consulta la herramienta PoP *Contar y actuar historias para estudiantes mayores*).
- Emprende una búsqueda del tesoro o una "cacería del diseño". Tal vez estés explorando cómo están dispuestos los espacios de aprendizaje en tu colegio, o qué tan accesibles son los materiales para los más pequeños. Recorre el colegio y documenta lo que veas (por ejemplo, por medio de dibujo o fotos).
- Haz una excursión. Visita otro colegio, museo, parque infantil, bosque, biblioteca, etc. para obtener nuevas ideas relacionadas con tu pregunta. Ve con uno o dos colegas de tu IPL para que puedan hacer un informe y discutir la experiencia.
- Lee un artículo o un libro relacionado con tu pregunta.
- Escucha un podcast o ve un vídeo relacionado con tu pregunta.

Tómate un poco de tiempo después de cada provocación lúdica para anotar tus pensamientos, experiencias y nuevas preguntas. Luego, reflexiona sobre lo que has experimentado con tus colegas de IPL. Visita el cuaderno de trabajo interactivo del sitio web Pedagogía del juego para encontrar ideas y protocolos que pueden guiar esta reflexión.

Prueba algo con tus estudiantes

La IPL requiere asumir riesgos y probar cosas nuevas en tu práctica pedagógica. También, supone incluir a tus estudiantes en el proceso de investigación. Te animamos a que hables abiertamente de tu investigación con tus estudiantes como gesto de respeto por su papel en el proceso. Aquí tienes algunas ideas de cosas que podrías intentar:

- Planea una nueva experiencia de aprendizaje para tus estudiantes. Consulta la herramienta PoP *Planificador de aprendizaje lúdico* como apoyo.
- Cambia algo del entorno de tu aula.
- Introduce un nuevo material (por ejemplo, arcilla, alambre, materiales naturales, una nueva herramienta digital o aplicación, etc.).
- Prueba una nueva rutina diaria o semanal.
- Entrevista a tus estudiantes sobre sus ideas y luego incorpóralas a tu práctica.
- Involucra a tus estudiantes en una discusión sobre tu pregunta. Explícales que estás investigando y que quieres saber más sobre el tema. Pregúntales qué ideas tienen. Por ejemplo: "Me he dado cuenta de que nuestra rutina de la mañana no funciona. ¿Qué han notado en nuestras mañanas?" o "¿Qué ideas tienen sobre el tema?". Escucha y registra las ideas de tus estudiantes, y permite que hagan parte del proceso. Hazles saber lo que intentas y compárteles parte de tu documentación para que puedan participar en la reflexión sobre lo que está aprendiendo a través de su proceso de IPL.

Documentar

Los docentes-investigadores utilizan la documentación -como grabaciones de vídeo y audio, fotografías, muestras del trabajo de sus estudiantes y transcripciones de conversaciones e interacciones en el aula- como una valiosa fuente de datos. Recoger este tipo de información es una parte habitual de lo que hacen los docentes-investigadores mientras enseñan. La documentación puede definirse como la práctica de observar, registrar, interpretar y compartir, a través de diferentes medios, los procesos y productos del aprendizaje con el fin de profundizar en el mismo⁴.

El cuaderno interactivo IPL incluye un planificador que te ayudará a decidir dónde, cuándo y cómo documentar para profundizar en tu pregunta. También, encontrarás herramientas como la *Guía de inicio rápido para la documentación*, un protocolo de discusión para observar intencionadamente tu documentación y el *Protocolo de observación lúdica de la documentación*. Para más información sobre la documentación, revisa el capítulo 4.

Mantén la IPL en marcha por medio de la documentación, el análisis de los insumos recogidos y el juego con las ideas a través de provocaciones lúdicas. Organiza estos pasos en el orden que tenga sentido para ti y tu pregunta. Acuérdate de reflexionar por el camino, ahora hablaremos sobre cómo hacerlo.

Paso 4: Reflexiona

La reflexión es un componente esencial y continuo de la IPL. Quizás quieras reflexionar sobre lo que has aprendido a lo largo de los ciclos de documentación y juego descritos anteriormente. Aquí te compartimos algunas sugerencias para la reflexión permanente:

- Utiliza tu cuaderno de trabajo. El cuaderno de trabajo interactivo que se encuentra en línea te proporciona una forma de hacer un seguimiento a tus ideas, lo que intentas y lo que aprendes. Es una forma de ver cómo progresa tu pregunta y lo que vas aprendiendo a lo largo de tu investigación. Tus notas pueden ser poéticas, bellas, desordenadas, artísticas o eclécticas. Lo importante es que reflexiones de la manera que mejor funcione para ti.
- Establece una rutina. Elige un momento cada semana en el que pongas un cronómetro y dediques entre 10 y 15 minutos a escribir sobre lo que estás aprendiendo acerca de tu pregunta. O acostúmbrate a pensar siempre en tu IPL durante el trayecto al trabajo los martes por la mañana, o mientras te cepillas los dientes por la noche. También puedes acompañar este proceso tomando notas rápidas en tu cuaderno.

Además de la reflexión continua a lo largo del proceso de IPL, tendrás que hacer una o dos sesiones de reflexión más amplias cuando estés listo para concluir tu pregunta y compartir lo que has aprendido. Puedes hacerlo después de trabajar con tus preguntas durante un par de meses, un trimestre o un año entero. Cuando estés listo para concluir y reflexionar sobre todo el proceso, podrías:

- Volver a leer tu cuaderno, y resaltar o anotar las partes que sean especialmente importantes y muestren cambios de pensamiento. Revisa tu documentación. Dedica entre diez y quince minutos a escribir sobre lo que más te llama la atención y cómo te ayuda a pensar sobre tu pregunta.
- Escribe tus hipótesis o posibles respuestas a tu pregunta. Una hipótesis es una suposición, no tiene por qué ser correcta ni perfecta. Pero cuando pienses en todo lo que has probado, documentado, discutido y aprendido sobre tu pregunta, tendrás algunas respuestas. Incluso si las respuestas son imperfectas o parciales, ¡no pasa nada! Todavía puedes tener una hipótesis.

- Comparte tus hipótesis con tus colegas de IPL y con tus estudiantes a ver qué opinan. Si es necesario, revisa tus hipótesis después de esas conversaciones.
- La IPL siempre da lugar a nuevas preguntas. Piensa y anota las nuevas preguntas que te surgen sobre el tema, o nuevos temas e ideas que quieras explorar luego.

Paso 5: Comparte

Cuando hayas llegado hasta aquí, ¡tendrás ideas para compartir! Más docentes, estudiantes y sus familias se beneficiarán de conocer tu investigación y de escuchar lo que has probado y aprendido, así como las nuevas preguntas que te hayan surgido. No importa el formato que utilices para compartir tu IPL, asegúrate de incluir los siguientes componentes en tu presentación:

- Tu pregunta.
- Tu contexto, tu rol y los estudiantes con los que has trabajado.
- Una explicación rápida sobre tu proceso: ¿Qué intentaste? ¿Cómo lo documentaste?
- Algunos ejemplos de tu documentación.
- Las hipótesis y reflexiones sobre tu pregunta.
- Cualquier nueva pregunta que tengas ahora o ideas para futuras IPL.

Hay muchas maneras de compartir tu investigación. Compartir tus hallazgos de forma creativa y lúdica es una característica distintiva de la IPL. Lo importante es que compartas lo que aprendes y que lideres tu aprendizaje, explores lo desconocido (aprendiendo algo nuevo) y encuentres la alegría en el proceso de compartir y hablar con otros sobre tu trabajo de IPL. Las formas en que puedes compartir sobre tus hallazgos incluyen:

- En tu colegio:
 - Si muchos docentes de tu colegio participan en la IPL, elige una fecha cercana al final del año escolar para celebrar la IPL. Dedicar un día especial para que las personas adultas que participan de la IPL compartan su trabajo y organicen provocaciones lúdicas para los demás, hagan presentaciones lúdicas o compartan su trabajo a través de carteles y debates interactivos. Invita a participar a familias, estudiantes y educadores de colegios cercanos.
 - Durante la próxima reunión de personal, pide tiempo al directivo de tu colegio para compartir lo que has aprendido en la IPL. Lidera e invita a tus colegas a participar en una provocación lúdica similar a algo que hayas probado y presenta lo que has aprendido de forma lúdica. Comparte algunas preguntas que aún te intriguen para obtener nuevas perspectivas sobre tu pregunta de investigación. La sección de recursos de la guía de IPL en línea incluye un ejemplo de un sencillo formato de póster usado por algunos educadores para compartir su IPL.
- En un espacio virtual:
 - Crea una galería digital (por ejemplo, utilizando Google Site o un recurso como Padlet) para compartir tu investigación con otras personas dentro o fuera de tu comunidad escolar.
 - Utiliza el sitio web de tu colegio para compartir tu investigación.
- Por escrito:
 - Varias revistas de educación publican investigaciones sobre docentes en todo el mundo⁵. Aunque nunca hayas escrito un artículo, considera la posibilidad de redactar lo que aprendiste y publicarlo para que otros lo conozcan desde lejos.
 - Un blog del colegio o de la comunidad local es otra forma de compartir tu investigación.

¿Listos para empezar? Visita el sitio web de PoP e imprime o haz una copia digital de la guía IPL y el cuaderno de trabajo interactivo. Hay más de una forma de participar en la IPL: ¡haz tuyo este proceso!

Notas

1. Para leer más sobre la indagación, la investigación docente y la Investigación Participativa Lúdica (IPL), puedes revisar: Cochran-Smith y Lytle 2009; Perry, Henderson y Meier 2012; y Baker y Salas-Davila 2018.
2. Consulta Baker y Ryan 2021.
3. Para ver un ejemplo de un grupo de investigación que realizó este trabajo de manera virtual, revisa Baker y otros 2021, y Krechevsky y otros 2013.
4. Si quieres redactar tu estudio IPL y publicarlo, hay varias revistas que publican exclusivamente investigación docente, entre ellas Voices of Practitioners: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/vop> (que se centra en la investigación docente en educación inicial) y Educational Action Research: www.tandfonline.com/journals/reac20

Notas finales

1. Mardell, Solis y Bray, 2019.
2. Consulta la página 103 de Friedman et al. 2021, donde Ijumaa Jordan describe este fenómeno.
3. Parker, Stjerne Thomsen, y LEGO Foundation, 2019.
4. No pretendemos que lo que presentamos aquí sea totalmente nuevo, ya que nuestra pedagogía del juego se inspira en diversas fuentes. Estamos en deuda con: la Educación Experiencial (en inglés conocido como "EL Education" - Expeditionary Learning) y su enfoque basado en proyectos, las ideas de Reggio Emilia y los colegas del Colegio Opal. No siempre está claro de dónde vienen las buenas ideas. De antemano, pedimos disculpas si no hemos dado crédito a las ideas adecuadamente. Si encuentras alguna omisión, te pedimos que nos lo comuniques para que podamos corregirla en futuras versiones del libro.
5. Rogoff, 2009.
6. Krechevsky, Mardell, Filippini y Tedeschi, 2016.
7. Para saber más sobre la práctica de la documentación pedagógica, consulta Krechevsky et al. 2013 y Proyecto Zero y Reggio Children, 2001.
8. Utilizamos los nombres reales de los docentes en las Escenas de práctica para reconocer su trabajo. A algunos estudiantes se les dieron seudónimos para proteger su privacidad.
9. Una nota sobre la palabra "diversión". Quienes abogan por el aprendizaje a través del juego a veces evitan esta palabra, preocupados porque pueda implicar falta de seriedad. Incluso más que el juego, la diversión genera sospecha. De hecho, el juego puede ser considerado sospechoso en la mente de algunos porque es divertido. El juego es más que solo diversión, involucra a los estudiantes a liderar su aprendizaje y explorar lo desconocido, disfrutan aprendiendo y la diversión favorece el aprendizaje. En un artículo sobre la naturaleza del juego, David Graeber (2014) se "*¿Qué sentido tiene si no podemos divertirnos?*". Para un análisis académico de la diversión consulta Fincham, 2016.
10. Harris MacKay, 2021.
11. Para información sobre la ambigüedad y dificultad de definir el juego, consulta Sutton-Smith 1997 y Johnson et al. 2015.
12. Mardell et al. 2016 analiza una amplia gama de estudios y teorías sobre el juego.
13. Aunque no todos los académicos están de acuerdo, nos ponemos del lado de los que sostienen que la mentalidad lúdica, el carácter lúdico, es lo que convierte una actividad en juego (por ejemplo, Barnett 1990; Lieberman 1977). Christian 2012 resume este punto de vista cuando escribe: "*Es el carácter lúdico del estudiante lo que convierte una actividad en un juego*". Es decir, la lúdica se reconoce como la esencia o el espíritu del juego" (p. 10).
14. Li y Jullian, 2012.
15. Gardner, 2011.
16. Perkins, 1992.
17. Vygotsky, 1978.
18. Lahey, 2016.
19. El aprendizaje es un fenómeno complejo con múltiples significados. Aunque muchas personas creen que sus estudiantes están aprendiendo todo el tiempo, nosotros argumentamos que el aprendizaje, en el sentido de dominar una habilidad o conocimiento, lleva tiempo y esfuerzo. En nuestro grupo de investigación en Proyecto Zero (PZ) creemos que el aprendizaje es el resultado del pensamiento, y el pensamiento es más que una cuestión de habilidad (Perkins 1992). El pensamiento también es

disposicional y se distribuye entre individuos, grupos y recursos y artefactos culturales (Perkins et al. 2000). Una forma de pensar sobre el aprendizaje en los colegios (y las prácticas pedagógicas asociadas) es preguntarse: "*¿En qué ayudan los docentes a mejorar a sus estudiantes?*". *¿Los ayudan a comunicarse mediante el lenguaje oral y escrito y a utilizar herramientas para resolver problemas, o los ayudan a seguir instrucciones y responder exámenes con éxito?* Creemos que algunas de las oportunidades de aprendizaje más valiosas que puede ofrecer un docente son las que ayudan a sus estudiantes a aprender en muchas direcciones a la vez (una frase utilizada por nuestro colega de PZ, Steve Seidel), así como también es una característica de la mayoría de las experiencias de aprendizaje lúdico. Una forma de mejorar que es valiosa es volverse mejor en mejorar, desarrollar la conciencia metacognitiva del pensamiento que ayuda a tus estudiantes a desempeñar un papel más activo en su aprendizaje.

20. Quienes abogan por el juego, usan el término "aprender jugando" para destacar la combinación de aprendizaje, juego y diversión. Otros prefieren "aprendizaje lúdico". Aunque algunos ven diferencias sutiles pero importantes entre los dos términos, en este libro los utilizamos indistintamente.
21. Schulz, Andersen y Roepstorff, 2022.
22. David Perkins y su intercambio de correos electrónicos con la coautora Jen Ryan, 9 de mayo de 2016.
23. Puedes consultar información aquí: cms.learningthroughplay.com/media/wmtlmbe0/learning-through-play_web.pdf
24. LaBrecque, 2022.
25. Pellegrini y Bohn, 2005.
26. Kuschner, 2012.
27. Weisberg et al. 2016.
28. Eisner, 1988.
29. Roopnarine et al. 2014 describen el juego en Australia, Brasil, China, Inglaterra, Estonia, Jamaica, Japón, México, Suecia y Turquía.
30. PALICE (Aprendizaje a través del juego desde la perspectiva de los niños). Consulta www.fhi360.org/taxonomy/term/4821
31. Cheng y Wu, 2013.
32. Heimann y Roepstorff, 2018.
33. Dweck, 2006.
34. Ritchhart y Church, 2020.
35. A veces nos preguntan por la relación entre la pedagogía del juego y la gamificación. En educación, la gamificación se refiere a agregar características de un juego (por ejemplo, puntuación, competición y, en situaciones más sofisticadas, una narrativa) a una actividad con el fin de motivar e involucrar a sus estudiantes. Aunque creemos que es importante hacer más agradable el aprendizaje de habilidades básicas, nos resistimos a los intentos de engañar o sobornar a quienes aprenden. Hay auténticas razones y experiencias para que los estudiantes practiquen sus habilidades. El aprendizaje lúdico invita a participar a tus estudiantes en experiencias educativas que conectan con sus vidas, motivaciones personales y con aplicaciones significativas más allá del aula. Dicho de otro modo, queremos que tus estudiantes jueguen con los juegos, no que los juegos jueguen con los estudiantes.
36. Zosh et al., 2017.
37. Creado por Savannah Schulz, e inspirado en **Juegos para niños mayores** (conocida en inglés como Elder's Children's Games) del pintor holandés Peter Bruegel, el trabajo en nuestra ciudad de juego comenzó con una conversación en equipo sobre los tipos de juego a representar. Queríamos mostrar una amplia gama de juegos, incluidos el juego dramático o simbólico, el juego físico y los juegos con reglas, así como el juego solitario, el juego social, el juego en el que sólo participan niños, el juego con

niños y adultos y el juego entre personas y otros animales. Entrevistamos a nuestros colegas investigadores en Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia, preguntándoles sobre sus tipos de juego favoritos, tanto en su infancia como en la actualidad. Para ampliar nuestras perspectivas, también hicimos esta pregunta a colegas de China, Egipto, India y Turquía. Estas entrevistas dieron como resultado una lista de más de 100 actividades lúdicas, entre las que se incluyen el tejo (Colombia), Yacs (conocido en Estados Unidos como Jacks) y el fútbol en arena (Sudáfrica). Teniendo en cuenta los tipos de juego, seleccionamos 35 actividades para el dibujo. Nos comprometimos a representar a jugadores de diferentes edades, habilidades, tipos de cuerpo, género y grupos culturales. Decidimos ambientar el juego en espacios inspirados en la arquitectura de los cuatro países donde realizamos nuestra investigación.

38. Para una versión interactiva de la ciudad lúdica, consulta www.savhannahschulz.com/teaching-materials/playful-learning-visual.
39. Mitch Resnick, inspirado por su mentor Seymour Papert, se refiere a la diversión que se experimenta al ser desafiado como "diversión dura" (hard fun). Se trata de la diversión que emerge cuando tus estudiantes experimentan, toman riesgos, ponen a prueba sus límites y se adaptan cuando las cosas van mal. Consulta Resnick, 2020.
40. Csikszentmihalyi, 1997.
41. Andersen, 2022.
42. La Dra. Esther Mahlangu es una artista sudafricana aclamada en todo el mundo. Es conocida por sus pinturas atrevidas y abstractas inspiradas en los diseños Ndebele utilizados para decorar hogares.
43. Rogoff, 1990.
44. Carlsbergfondet, 2019.
45. Chu y Schulz, 2020.
46. Lillard et al., 2015.
47. Nuestra revisión no es enciclopédica. Para una revisión de la investigación más exhaustiva, consulta Zosh, 2022. Además, se ha señalado que el cuerpo actual de investigación sobre el juego y el aprendizaje se concentra de manera desproporcionada en Estados Unidos y Europa. En un intento por abordar este desequilibrio, realizamos revisiones en cuatro de los cinco idiomas más hablados del mundo (no realizamos una revisión en hindi porque se nos informó de que la investigación de la India también se publicaría en inglés). A pesar de su extensión, nuestra revisión no ha sido exhaustiva y es necesario seguir trabajando para identificar la bibliografía pertinente. Y lo que es importante, la investigación sobre la relación entre el juego y el aprendizaje debería hacerse en contextos diversos.
48. La revisión de la literatura inglesa, de la que procede la gran mayoría de nuestros estudios, se desarrolló en las siguientes bases de datos: Child Development and Adolescent Studies, EBSCO, Education Abstracts, Educational Administration Abstracts, ERIC, PsychInfo y Teacher Reference Center.
49. Hollis, el motor de búsqueda de Harvard para las colecciones físicas y virtuales de la Universidad, se utilizó para revisar cómo el juego apoya el aprendizaje en la literatura en español. La colección incluye las siguientes bases de datos educativas y de ciencias sociales: Portal de Portales Latindex, Redalyc, Hispanic American Periodicals Index, Scielo, y Bibliotech Virtual de CLACSO. La revisión encontró que existe una tradición de más de cien años de reflexión sobre el juego como esencial para el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Influenciados por Freud, Erikson, Piaget y Vygotsky, los primeros estudios tuvieron lugar en España y se basan en el juego como una estrategia para mejorar la comunicación, las relaciones entre pares, los procesos de toma de decisiones y el pensamiento racional, y como herramienta para enseñar valores durante las clases de educación física y los recreos (Ortega, 1991). Estos primeros estudios se expandieron a Latinoamérica y a colaboraciones de investigación entre países (Chile/España, Argentina/España, Colombia/Argentina, etc.) (Sosa, 2008;

Linaza y Maldonado, 1987; Muñoz et al., 2018; Sarlé, 2015). En 1970, se pasó a un interés por el juego como herramienta pedagógica en los colegios y se movilizó hacia la enseñanza de contenidos como matemáticas, lectura y escritura, expresión oral y pertenencia e identidad cultural, entre otras áreas. Al mismo tiempo, comenzaron los estudios sobre las barreras para la implementación del aprendizaje lúdico en las aulas. En este ámbito, la rigidez de los currículos, las relaciones verticales entre docentes y estudiantes y la falta de conocimiento de los docentes sobre cómo aplicar las técnicas de aprendizaje lúdico se identifican como las principales limitaciones para llevar el aprendizaje a través del juego en las aulas (Garaigordobil, 1995; Sarlé, 2015). La investigación más actual analiza cómo el aprendizaje a través del juego promueve la inclusión de estudiantes de diferentes nacionalidades en las aulas y cómo ampliar el uso del aprendizaje lúdico en las aulas de España y América Latina (D'Antoni, 2016; Muñoz et al., 2018).

50. En la base de datos académica general del idioma chino, China National Knowledge Infrastructure (CNKI), se buscaron artículos sobre la relación entre el juego y el aprendizaje. La revisión encontró que, si bien hay muchos artículos sobre el aprendizaje lúdico, hay una escasez de investigación original. Al mismo tiempo, hay muchos académicos chinos que teorizan actualmente sobre la importancia del juego y el aprendizaje lúdico en la educación inicial, entre ellos Haidong Ding 丁海东, Yan Liu 刘焱, Xueqing Hao 邱学青 y Doris Pui Wah Cheng.
51. Google Scholar y el acceso parcial al Banco Egipcio de Conocimientos (en inglés conocido como *Egyptian Knowledge Bank*) constituyeron la base de la revisión de la literatura árabe. Se encontró un consenso entre los académicos de que el juego es importante para el desarrollo saludable de los estudiantes. Varios estudios encontraron mejoras significativas en el aprendizaje producto de intervenciones basadas en el juego en quinto grado (Zahrani, 2018) y en educación inicial (Mohtadi, 2021; Qasem 2017; Mohamed, 2021). Además, los investigadores observaron actitudes negativas de muchas personas adultas hacia el juego, por ejemplo, que el juego no tiene valor cuando se trata de aprendizaje. Especialmente, los juegos que suponían desorden y suciedad estaban mal vistos. Debido a nuestra ubicación en los Estados Unidos, nos enfrentamos a restricciones en cuanto a las bases de datos disponibles, y sugerimos que las futuras búsquedas incluyan una revisión completa del Banco Egipcio de Conocimientos y el uso de Dar Almandumah (una base de datos de Arabia Saudita).
52. Bateson y Martin, 2013; y Burghardt, 2005.
53. Por ejemplo, consulta Wood-Gush, Vestergaard y Petersen, 1990; Jensen y Kyhn, 2000.
54. Spinka, Newberry y Bekoff, 2001.
55. Andersen, 2022
56. Como se analiza en Pellis y Pellis, 2007.
57. Spinka, Newberry y Bekoff, 2001.
58. Copple y Bredekamp, 2009; Dotson-Renta, 2016; Pica, 2004; Wennerstrand, 1998; Frost, 2015; Manning, 1998.
59. Consejo Nacional de Investigación (en inglés conocido como National Research Council), 2000; Paley, 1990; Frost et al., 2012; Elias y Berk, 2002; Mann, Berk y Ogan, 2006; McClelland, Acock, Piccinin, Rhea y Stallings, 2013.
60. Gilliam y Shahar, 2006.
61. Wenner, 2009.
62. Los investigadores del juego debaten si el juego simbólico o imaginativo es exclusivo de los seres humanos. Algunos argumentan que el juego de lucha que se encuentra entre muchas especies de mamíferos implica simular una pelea (y que estos animales jóvenes saben la diferencia entre esta actividad y la lucha real).
63. Gopnik, 2016.

64. Andersen, 2022.
65. Andersen, 2022.
66. Bonawitz et al., 2011.
67. Ginsburg, Lee y Boyd, 2008.
68. Cooper, 2009; Dickinson y Tabors, 2001; Cremin et al., 2017; Christie y Rosko, 2015.
69. Qasem, 2017; Mohtadi 2021.
70. Marcon, 2002; Lillard y Else-Quest, 2006; Weiland y Yoshikawa, 2013.
71. Cheng, 2011; Han, Moore, Vukelich y Buell, 2010; Honeyford y Boyd, 2015; Kangas, 2010; Kennewell y Morgan, 2006.
72. Morris et al., 2021.
73. <https://issuu.com/oecd.publishing/docs/play-create-learn-what-matters-most-for-five-year->
74. Alexander, Entwisle y Kabbani 2001.
75. Liu et al., 2017.
76. Andersen et al., 2022; Schulz et al., 2022
77. MacKay, 2021.
78. Van Vleet y Feeney ,2015.
79. Moore, 1985.
80. Johnson, 2016.
81. La historia de los computadores es fascinante. La idea de la programar -un elemento esencial en la informática- se originó en Bagdad en el siglo VIII. Tres hermanos, Ja'far, Ahmad y Musa al-Hasan, crearon una máquina por pura diversión a la que llamaron "el instrumento que toca solo". Al igual que las cajas de música contemporáneas, la máquina funcionaba mediante un cilindro que golpeaba los dientes de un peine metálico afinado. Se podía cambiar la canción, programar la máquina, sustituyendo el cilindro. 700 años más tarde, un fabricante francés de cajas de música retomó la idea y creó cilindros para programar telares. La idea nunca llegó a generalizarse debido a su costo. Sin embargo, unos años más tarde, otro inventor francés empezó a utilizar tarjetas perforadas mucho menos costosas para programar los telares. Estas tarjetas perforadas se utilizaron para programar computadores hasta la década de 1980. El camino hacia los computadores se abrió a través del juego.
82. Curie, 1938.
83. Maurois, 1959.
84. Graeber y Wengrow, 2021.
85. Por ejemplo, revisa Derman-Sparks, LeeKeenan y Nimmo, 2015.
86. En español, los tres indicadores identificados por los educadores colombianos son autonomía, curiosidad y alegría. En el anexo A compartimos la versión en español de los indicadores colombianos.
87. Los educadores en Sudáfrica observan que sus estudiantes suelen acercarse, y que sus interacciones se caracterizan por el contacto físico, cuando ocurre el aprendizaje lúdico.
88. Hay muchas emociones asociadas al juego, como la frustración, la desesperación y la ira. Sin embargo, hemos decidido destacar la alegría porque a menudo es escasa en las experiencias escolares de quienes aprenden. La alegría es una emoción compleja. Algunos dirían que es imposible experimentar alegría sin conocer la tristeza. En el capítulo 4 sostenemos que, para promover el aprendizaje lúdico, los educadores deben darle la bienvenida todas las emociones generadas a través del juego.
89. Un término danés, hygge, se ha explicado como "tomar una taza de té caliente con buenos amigos en una tarde fría". Expresa el valor de estar junto a otros de forma cómoda.
90. Lúdico es una palabra en español utilizada por los educadores en Colombia para describir una mentalidad que vincula el aprendizaje eficaz y el juego. Puede traducirse al inglés como "playful".

91. El consejo del filósofo Ludwig Wittgenstein: "No tengas miedo de decir tonterías, pero debes prestar atención a tus tonterías" recoge la idea de que los comportamientos jocosos y bromistas pueden conducir a nuevas ideas y formas de resolver problemas.
92. Cooper, 2009.
93. Consulta www.pz.harvard.edu/projects/inspiring-agents-of-change
94. Revisa www.pz.harvard.edu/projects/making-learning-visible
95. Ben Mardell, Megina Baker e Yvonne Liu Constant fueron docentes durante muchos años e impartieron cursos de postgrado sobre la pedagogía del juego.
96. Examina www.atrium.org/mission-and-philosophy-and-diversity
97. Consulta Ahmed, 2018; Muhammad, 2020; Paris y Alim, 2017.
98. Moll et al., 1992.
99. Tomlinson et al., 2003.
100. Lee el *Programa de los años primarios del Bachillerato Internacional* (en inglés conocido como "Primary Years Programme" del "International Baccalaureate"). www.ibo.org/programmes/primary-years-programme/
101. El *Aula Responsiva* (en inglés conocido como "The Responsive Classroom") es una buena fuente para crear normas en el aula: www.responsiveclassroom.org
102. Karrie Tufts y Jim Linsell (comunicación personal con la coautora Mara Krechevsky, 2007) ofrecen un conjunto útil de elementos para promover la reflexión de alta calidad, independientemente del formato:

- Fomenta la comprensión en lugar de solamente la evaluación.
- Informa a estudiantes y docentes sobre lo que se ha entendido y cómo proceder con la enseñanza y el aprendizaje.
- Valora el tiempo y el espacio para que los estudiantes evalúen detenidamente su trabajo y su crecimiento como aprendices.
- Estimula el pensamiento del estudiante un paso adelante para que autoevalúe lo que está aprendiendo o lo que ha aprendido.
- Ayuda a los estudiantes a establecer una conexión personal o emocional con el contenido.
- Invita a la retroalimentación entre estudiante y docente, y entre estudiante y estudiante.

También, sugieren ejemplos de preguntas de reflexión semanales relacionadas con el contenido y el proceso de aprendizaje:

Conjunto 1 (contenido):

- ¿Qué aprendiste esta semana?
- ¿Cómo sabes que lo has aprendido?
- ¿Qué preguntas te quedan? (*Me pregunto... Quiero saber...*).

Conjunto 2 (proceso):

- ¿Qué dificultades enfrentaste tú o alguien más la semana pasada?
- ¿Qué hiciste tú o alguien más para avanzar en este problema?
- ¿Qué preguntas te quedan? (*Me pregunto... Quiero saber...*).

Conjunto 3 (proceso):

- Crea una [metáfora visual/frase musical/secuencia de movimientos] que te describa como aprendiz esta semana.
- Explica por qué la has elegido.
- ¿Qué preguntas te quedan? (*Me pregunto... Quiero saber...*).

103. Dewey, 1933.
104. Owen y Vista, 2017
105. Vygotsky, 1978.
106. Hattie, 2009.
107. Krechevsky, 2012.
108. www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Partner-Explore.pdf
109. <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>
110. www.schoolreforminitiative.org
111. <https://pz.harvard.edu/resources/snapping-ideas-together>
112. www.pz.harvard.edu/resources/ladder-of-feedback
113. Bateson y Martin, 2013.
114. www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Planning-for-Invention-Student-Worksheet.pdf
115. <http://thetech.org/content/bowers-institute/resources>
116. Ritchhart, 2010, Certificado *Me equivoqué* ("I Blew It").
Consulta *Gráficos variados* ("Assorted Graphics") en www.ronritchhart.com/info-graphics
117. Bruner, 1986.
118. La estrategia de utilizar preguntas para invitar al pensamiento imaginativo, al pensamiento divergente, provocar curiosidad y asombro ha sido explorada por varios educadores. Revisa la propuesta de preguntas provocadoras de Erickson et al. (2017), la idea de conceptos umbral de Land et al. (2008) y la idea de provocaciones de Reggio Emilia, Italia (Cagliari et al. 2016).
119. Solis et al., 2020.
120. www.nytimes.com/column/learning-whats-going-on-in-this-picture
121. <https://pz.harvard.edu/resources/do-over>
122. <https://pz.harvard.edu/resources/making-friends-with-conflict>
123. Krechevsky et al. 2013. Tomamos prestado el concepto de documentación de los educadores de los centros de educación inicial de Reggio Emilia.
124. <https://pz.harvard.edu/projects/making-learning-visible>
125. <https://www.amazon.com/Visible-Learners-Promoting-Reggio-Inspired-Approaches/dp/111834569X>
126. Por ejemplo, consulta Muhammad, 2020; Ahmed, 2018; y Hargreaves y Shirley, 2009.
127. Visita el sitio web de Briya Schools: www.briya.org
128. Por ejemplo, consulta Klein, 2016; Kuh, 2014; Shackell et al., 2008; Ceppi, Zini y Reggio Children, 2003; Nair, 2014; Greenman, 2005; Loughlin, 1977.
129. Kragler, Martin, y Kroeger, 2008; Stoll et al., 2006; Catapano, 2005; Dhendup, Jatsho, y Tshering, 2021.
130. Mardell y Fog, 2017.
131. La literatura sobre coaching es extensa. Una muestra de las investigaciones revisadas por pares que ha demostrado resultados exitosos del coaching y la mentoría entre pares, en diversos lugares y contextos de enseñanza, incluye: Artman-Meeker et al., 2015; Banuelos, Doerfel, y Stoffel, 2019; Hsieh et al., 2021; Tyrosvoutis et al., 2021.
132. Nuestra comprensión de la investigación docente y la indagación se basa en las contribuciones de varios autores. Por ejemplo, las ideas sobre indagación de Cochran-Smith y Lytle (1999 y 2009), las perspectivas sobre investigación-acción de Noffke y Somekh (2009), y finalmente, las ideas sobre

investigación docente de Escamilla y Meier (2018) y Perry et al. (2012). Todos coinciden en que los docentes no deben limitarse a consultar la investigación producida por los académicos, sino que pueden participar en sus propias prácticas de investigación rigurosa y contribuir al campo. Nos alineamos con estos académicos al considerar a los docentes como expertos conocedores que pueden y deben realizar investigaciones significativas profundamente conectadas con su práctica docente.

133. Revisa Baker y Ryan, 2021.

134. Sims y Fletcher-Wood, 2021; Kragler, Martin y Kroeger, 2008; Hamre, Partee y Mulcahy, 2017.

135. Guerra, Solís, y Mardell, 2019.

136. Perkins y Reese, 2014.

137. D'Angour, 2013.

138. Egypt Today, 2017.

139. Wu, 1995.

140. Kiyomi Akita, intercambio de correos electrónicos con el coautor Ben Mardell, 2021.

141. Montessori, 1964:25.

142. Vygotsky escribió "en el juego el niño se sitúa por encima de su desarrollo normal" y abogó por prácticas similares a las explicadas en el capítulo 4. Consulta Vygotsky, 2004.

143. Dewey, 1916.

144. Mardell, Solis y Bray, 2019.

145. Eisen, 1988.

146. Convención sobre los Derechos del Niño, 1990.

147. Tyack y Cuban, 2022.

148. *Semillas STEM* (en inglés conocido como "STEM seeds").

149. Por ejemplo, El Anatsui, que utiliza tapas de botella para crear hermosos tapices. Revisa www.npr.org/2013/09/28/174727056/nigerian-bottle-cap-sculptor-taps-museum-staffs-inner-artists

150. La Fundación LEGO ofrece recursos útiles en relación con este tema, como *Seis bloques* ("Six bricks") y *Crea con todo* ("Create with anything"). Consulta <https://createwithanything.legofoundation.com/es-co/pagina-principal/>

151. Por ejemplo, la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner 1983/2011) y los Cien Lenguajes de los Niños del Enfoque Reggio Emilia (Edwards, Gandini y Forman 2012), la idea de Adichie del peligro de la historia única (https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story), y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La relación entre estos enfoques fue captada por Jennifer Keys Adair (2020) cuando escribió:

"El aprendizaje no se produce de una sola manera natural, sino de muchas maneras. Cada individuo aprende de forma diferente. Las personas aprenden de forma diferente en las comunidades culturales, países y contextos, dependiendo de lo que esté disponible, de quién tenga el poder, de cuáles sean las normas y los valores, y de cómo el aprendizaje tenga sentido para los distintos tipos de vida y circunstancias".

152. Graeber, 1999.

153. Moll et al., 1992.

154. Graeber, 2015.

Referencias

- Ackermann, E. (2001). *Piaget's Constructivism, Papert's Constructionism: What's the Difference*. Future of Learning Group Publication, 5 (3), 438.
- Adair, J. K. (s.f.). *Balancing Online/Remote and In-Person Learning for Young Children*. Consultado el 15 de febrero de 2023 de <https://www.twincreeks.k-state.edu/covid-19/children/docs/Online-Remote%20and%20in-person%20learning.pdf>
- Adichie, C. N. (s.f.) *Chimamanda Ngozi Adichie: The Danger of a Single Story | TED Talk*. Consultado el 5 de julio de 2022 de https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es
- Ahmed, S. K. (2018). *Being the Change: Lessons and Strategies to Teach Social Comprehension*. Nuevo Hampshire: Heinemann.
- Alexander, K. L., Entwisle D. R. y Kabbani, N. S. (2001). *The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School*. Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 103 (5), 760-822. doi.org/10.1111/0161-4681.00134
- Andersen, M. M. (2022). *Play* (Heidi Flegel, Trad.) de 1st ed. Baltimore MD Aarhus Denmark: Johns Hopkins University Press; Aarhus University Press.
- Andersen, M.M., Kiverstein, J., Miller, M. y Roepstorff, A. (2022). *Play in predictive minds: A cognitive theory of play*. Psychological Review.
- Artman-Meeker, K., Fettig, A., Barton, E. E., Penney, A. y Zeng, S. (2015). *Applying an Evidence-Based Framework to the Early Childhood Coaching Literature*. Topics in Early Childhood Special Education, 35(3), 183-96.
- Atkinson, P. (Ed.). (2001). *Handbook of Ethnography*. Londres; Thousand Oaks, California: SAGE.
- Baker, M., Cox Suárez, S., Acero, B., Martalock, P., Nelson, D., Hanesul Park, J., Hawkinson Ritchie, A. y Shillingford, N. (2021). *Leading Through Inquiry (Voices)*. Voices of Practitioners.
- Baker, M. y Salas Dávila, G. (2018). *Inquiry Is Play: Playful Participatory Research*. Voices of Practitioners, noviembre.
- Baker, M., y Ryan, J. (2021). *Playful Provocations and Playful Mindsets: Teacher Learning and Identity Shifts through Playful Participatory Research*. International Journal of Play, 10(1), 6-24.
- Banuelos, N. V., Doerfel M. K. y Stoffel, R. E. (2019). *Bright and Early: Coaching Increases the Quality of Early Childhood Programs*. Learning Professional, 40(6), 50-53.
- Barnett, L. (1990). *Playfulness: Definition, Design, and Measurement*. Play and Culture, 3 (noviembre), 319-36.
- Bateson, P. y Martin, P. (2013). *Play, Playfulness, Creativity, and Innovation*. Cambridge University Press.
- Bonawitz, E. B., Van Schijndel, T. J.P., Friel, D. y Schulz, L. (2012). *Children Balance Theories and Evidence in Exploration, Explanation, and Learning*. Cognitive Psychology, 64(4), 215-34.
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E. y Schulz, L. (2011). *The Double-Edged Sword of Pedagogy: Instruction Limits Spontaneous Exploration and Discovery*. Cognition, 120(3), 322-30

- Braun, V., y Clarke, V. (2006). *Using Thematic Analysis in Psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.
- Brown, A. y Danaher, P. A. (2019). *CHE Principles: Facilitating Authentic and Dialogical Semi-Structured Interviews in Educational Research*. *International Journal of Research and Method in Education*, 42(1), 76-90. doi.org/10.1080/1743727X.2017.1379987.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Jerusalem-Harvard Lectures. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Burghardt, G. M. (2005). *The Genesis of Animal Play: Testing the Limits*. MIT press.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., y Moss, P. (Eds.) (2016). *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993*. Londres: Routledge.
- Carlsbergfondet. (2019). *Talk about Human Relations with Andreas Roepstorff*. Recuperado de www.vimeo.com/326297733
- Catapano, S. (2005). *Teacher Professional Development through Children's Project Work*. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 261-67.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Nuevo Hampshire: Heinemann.
- Cepi, G., Zini, M. y Reggio Children Srl, (Eds.). (2003). *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an Environment for Young Children* (Vol. 5, *Infanzia Ricerca*). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Cheng, V. M.Y. (2011). *Infusing Creativity into Eastern Classrooms: Evaluations from Student Perspectives*. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 67-87.
- Cheng, D. P. y Wu S. C. (2013). *Serious Learners or Serious Players? Revisiting the Concept of Learning through Play in Hong Kong and German Classrooms*. En *Varied Perspectives on Play and Learning: Theory and Research on Early Years Education*, 193-212. Information Age Publishing.
- Christian, K. M. (2012). *The Construct of Playfulness: Relationships with Adaptive Behaviors, Humor, and Early Play Ability*. ProQuest Dissertations Publishing. Recuperado de <https://www.proquest.com/docview/922964488?pq-origsite=primo>
- Christie, J. F. y Roskos, K. A. (2015). *Chapter 26: How Does Play Contribute to Literacy?* En Johnson, J. E., Eberle, S. G., Henricks, T. S. y Kushner, D. (Eds.), *The Handbook of the Study of Play*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Chu, J. y Schulz, L. E. (2020). *Play, Curiosity, and Cognition*. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2(1), 317-43.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (1999). *Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities*. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research in the next Generation*. Teachers College Press.
- Convention on the Rights of the Child (1990). OHCHR. Recuperado de www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child
- Cooper, P. M. (2009). *The Classrooms All Young Children Need: Lessons in Teaching from Vivian Paley*. University of Chicago Press.

- Copple, C. y Bredekamp, S. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. National Association for the Education of Young Children.
- Cremin, T., Flewitt, R., Mardell, B., y Swann J (Eds). (2017). *Storytelling in Early Childhood: Enriching Language, Literacy and Classroom Culture*. Routledge, Taylor & Francis Group
- Creswell, J. W., y Miller, D. L. (2000). *Determining Validity in Qualitative Inquiry*. *Theory into Practice*, 39(3), 124-30. doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Curie, E. (1938). *Madame Curie: A Biography by Eve Curie*. Nueva York: Doubleday, Doran & Company, Inc.
- D'Angour, A. (2013). *Plato and Play: Taking Education Seriously in Ancient Greece*. *American Journal of Play*, 5(3), 293-307.
- D'Antoni, M. (2016). *Interculturalidad: Juego y Metodologías de Aula de Primaria*. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3): 367-86.
- Derman-Sparks, L., LeeKeenan, D. y Nimmo, J. (2015). *Building Anti-Bias Early Childhood Programs: The Role of the Leader*. *YC Young Children* 70(2), 42-45.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Nueva York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: Heath.
- Dhendup, S., Jatsho, S. y Tshering, S. (2021). *Exploring Teachers' Perceptions of Professional Development: A Research Study Undertaken in Thimphu District Schools*. *Journal on Educational Psychology*, 14(3), 29-40.
- Dickinson, D. K., y Tabors, P. O. (2001). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore: Brookes.
- Dotson-Renta, L. N. (2016). *Why Young Kids Learn Through Movement*. Recuperado de www.theatlantic.com/education/archive/2016/05/why-young-kids-learn-through-movement/483408/
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Nueva York: Random House.
- Education in Islamic History*. (27 de mayo, 2017). Egypt Today. Recuperado de www.egypttoday.com/Article/4/5835/Education-in-Islamic-history
- Edwards, C. P., Gandini, L. y Forman, G. E. (2012). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. California: Praeger.
- Eisen, G. (1988). *Children and Play in the Holocaust: Games among the Shadows*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Elias, C. L. y Berk L. E. (2002). *Self-Regulation in Young Children: Is There a Role for Sociodramatic Play?* *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216-38.
- Elmore, R. F. (2004). *School Reform from the inside out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

- Erickson, H. L, Lanning, L. y French, R. (2017). *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*. California: Thousand Oaks.
- Escamilla, I. M. y Meier, D. (2018). *The Promise of Teacher Inquiry and Reflection: Early Childhood Teachers as Change Agents*. *Studying Teacher Education*, 14(1), 3-21.
- Esther Mahlangu – Biography*. (s.f.). The Melrose Gallery. Recuperado de <https://themelrosegallery.com/artists/44-esther-mahlangu/biography/>
- Fincham, B. (2016). *The Sociology of Fun*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Friedman, S., Wright, B. L., Masterson, M. L., Willer, B. y Bredekamp, S. (Eds.) (2021). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Frost, J. (2015). *Designing and Creating Playgrounds*. En Johnson, J. E., Eberle, S. G., Henricks, T. S. y Kushner, D. (Eds.), *The Handbook of the Study of Play*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Frost, J. L., Wortham, S. C. y Reifel, S. C. (2012). *Play and Child Development*. Boston: Pearson.
- Garaigordobil, M. (1995). *Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos*. *Fundación Infancia y Aprendizaje, Comunicación, lenguaje y educación*, 7(1), 91-105.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York, Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gilliam, W. S. y Shahar, G. (2006). *Preschool and Child Care Expulsion and Suspension: Rates and Predictors in One State*. *Infants & Young Children*, 19(3), 228.
- Ginsburg, H. P., Lee, J. S. y Stevenson Boyd, J. (2008). *Mathematics Education for Young Children: What It Is and How to Promote It*. *Social Policy Report*, 22(1), 1-24.
- Goodman, V. (28 septiembre, 2013). *Nigerian Bottle Cap Sculptor Taps Museum Staff's Inner Artists*. NPR. Recuperado de <https://www.npr.org/2013/09/28/174727056/nigerian-bottle-cap-sculptor-taps-museum-staffs-inner-artists>
- Gopnik, A. (2016). *The Gardener and the Carpenter: What the New Science of Child Development Tells Us about the Relationship between Parents and Children*. Nueva York: Macmillan.
- Graeber, D. (2014). *What's the point if we can't have fun*. *The Baffler*, 24. Recuperado de www.thebaffler.com/salvos/whats-the-point-if-we-cant-have-fun
- Graeber, D. (2015). *The Utopia of Rules: On Technology, Stupidity, and the Secret Joys of Bureaucracy*. Nueva York: Melville House.
- Graeber, D. y Wengrow, D. (2021). *The Dawn of Everything: A New History of Humanity*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.
- Greenman, J. T. (2005). *Caring Spaces, Learning Places: Children's Environments That Work*. Washington, DC: Exchange Press.
- Gutiérrez, K. D. y Penuel, W. R. (2014). *Relevance to Practice as a Criterion for Rigor*. *Educational Researcher*, 43(1), 19-23. doi.org/10.3102/0013189X13520289
- Hamre, B. K., Partee, A. y Mulcahy, C. (2017). *Enhancing the Impact of Professional Development in the Context of Preschool Expansion*. *AERA Open*, 3(4), 2332858417733686. doi.org/10.1177/2332858417733686.

- Han, M., Moore, N., Vukelich, C. y Buell, M. (2010). *Does Play Make a Difference? How Play Intervention Affects the Vocabulary Learning of At-Risk Preschoolers*. *American Journal of Play*, 3(1), 82-105.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. California: Corwin Press.
- Harris MacKay, S. (2021). *Story Workshop: New Possibilities for Young Writers*. Nuevo Hampshire: Heinemann.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Nueva York: Routledge.
- Heimann, K. S., y Roepstorff, A. (2018). *How Playfulness Motivates – Putative Looping Effects of Autonomy and Surprise Revealed by Micro-Phenomenological Investigations*. *Frontiers in Psychology*, 9.
- Henrich, J., Heine, S. H. y Norenzayan, A. (2010). *The Weirdest People in the World? Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61–83.
- Honeyford, M. A., y Boyd, K. (2015). *Learning Through Play: Portraits, Photoshop, and Visual Literacy Practices*. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 59(1), 63-73.
- Hsieh, F., Lin, H., Liu, S. y Tsai, C. (2021). *Effect of Peer Coaching on Teachers' Practice and Their Students' Scientific Competencies*. *Research in Science Education*, 51(6), 1569-1592.
- Jensen, M. B., y Kyhn, R. (2000). *Play Behaviour in Group-Housed Dairy Calves, the Effect of Space Allowance*. *Applied Animal Behaviour Science*, 67(1-2), 35-46.
- Johnson, J. E., Eberle, S. G. Henricks, T. S., y Kushner, D. (2015). *The Handbook of the Study of Play*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Johnson, S. (2016). *Wonderland: How Play Made the Modern World*. Pan Macmillan.
- Kangas, M. (2010). *Creative and Playful Learning: Learning through Game Co-Creation and Games in a Playful Learning Environment*. *Thinking Skills and Creativity*, 5(1), 1-15.
- Kennewell, S. y Morgan, A. (2006). *Factors Influencing Learning through Play in ICT Settings*. *Computers and Education*, 46(3), 265-279.
- Kim, K. H. (2011). *The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking*. *Creativity Research Journal*, 23(4), 285-295.
- Klein, E. M. (2016). *Redesigning Learning Spaces. Corwin Connected Educators Series*. California: Corwin.
- Kragler, S., Martin, L. y Kroeger D. C. (2008). *Money down the Drain: Mandated Professional Development*. *Journal of School Leadership*, 18(5), 528-550.
- Krechevsky, M. (2012). *Changing Our Skin: Creating Collective Knowledge in American Classrooms*. *The New Educator*, 8(1), 12-37.
- Krechevsky, M., Mardell, B., Rivard, M., Wilson, D. G. (2013). *Visible Learners: Promoting Reggio-Inspired Approaches in All Schools*. California: Jossey-Bass.
- Krechevsky, M., Mardell, B., Filippini, T. y Tedeschi, M. (2016). *Children Are Citizens: The Everyday and the Razzle Dazzle*. Quarterly by the North American Reggio Emilia Alliance, Innovations in Early Education: The International Reggio Emilia Exchange.
- Kuh, L. P. (Ed.) (2014). *Thinking Critically about Environments for Young Children: Bridging Theory and Practice*. Early Childhood Education Series. Nueva York: Teachers College, Columbia University.

- Kuschner, D. (2012). *Play Is Natural to Childhood but School Is Not: The Problem of Integrating Play into the Curriculum*. *International Journal of Play*, 1(3), 242-249.
- LaBrecque, D. J. (4 de enero, 2022). *Kids Use Play To Communicate. Here's Why Adults Need To Pay Attention*. Surge (Ed.). Recuperado de www.edsurge.com/news/2022-01-04-kids-use-play-to-communicate-here-s-why-adults-need-to-pay-attention
- Lahey, J. (2016). *To Help Students Learn, Engage the Emotions*. Recuperado de <https://archive.nytimes.com/well.blogs.nytimes.com/2016/05/04/to-help-students-learn-engage-the-emotions/index.html>
- Land, R., Meyer, J. y Smith, J. (2008). *Threshold Concepts Within the Disciplines*. Países Bajos: Brill.
- Li, J. y Julian, M. M. (2012). *Developmental Relationships as the Active Ingredient: A Unifying Working Hypothesis of 'What Works' across Intervention Settings*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(2), 157-166.
- Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness: Its Relationship to Imagination and Creativity. Educational Psychology Series*. Nueva York: Academic Press.
- Lillard, A. y Else-Quest, N. (2006). *The Early Years: Evaluating Montessori Education*. *Science*, 313(5795), 1893-1894.
- Lillard, A. S., Dore, R. A., Hopkins, E. J. y Smith, E. D. (2015). *Chapter 29: Challenges to Research on Play: Mending the Methodological Mistakes*. En Johnson, J. E., Eberle, S. G., Henricks, T. S. y Kuschner, D. (Eds.), *The Handbook of the Study of Play*. Lanham: Rowman & Littlefield
- Linaza, J. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.
- Loughlin, C. E. (1977). *Understanding the Learning Environment*. *The Elementary School Journal*, 78(2), 125-131.
- Lui, C. y LEGO Foundation (2017). *Neuroscience and Learning Through Play: A Review of the Evidence*. Billund: LEGO Foundation. Recuperado de https://cms.learningthroughplay.com/media/zbcd21td/neuroscience-review_web.pdf
- Mann, T. D., Berk, L. E. y Ogan M. T. (2006). *Make-Believe Play: Wellspring for Development of Self-Regulation. In Play = Learning*. Nueva York: Oxford University Press.
- Manning, M. L. (1998). *Play Development from Ages Eight to Twelve*. En Pronin Fromberg, D. y Bergen, D. (Eds.), *Play from Birth to Twelve and beyond: Contexts, Perspectives, and Meanings*. Nueva York: Garland Pub.
- Marcon, R. A. (2002). *Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success*. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1).
- Mardell, B. y Uhre Fog, C. (2017). *The Influences on Playful Learning for Adults*. www.isbillund.com/wp-content/uploads/2019/03/Staff-meeting-PoP-PoP.pdf
- Mardell, B., Wilson, D., Ryan, J., Ertel, K., Krechevsky, M. y Baker, M. (2016). *Towards a Pedagogy of Play*. www.pz.harvard.edu/resources/towards-a-pedagogy-of-play
- Mardell, B., Solis, L. y Bray, O. (2019). *The State of Play in School: Defining and Promoting Playful Learning in Formal Education Settings*. *International Journal of Play*, 8(3), 232-236.

- Maurois, A. (1959). *The Life of Sir Alexander Fleming*. Nueva York: Dutton.
- McCabe, A. (2008). *Personal narratives: Cultural differences and clinical implications*. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 162-177.
- McCabe, A. y Peterson, C. (1991). *Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narrative and developing narrative skill*. En A. McCabe and C. Peterson (Eds), *Developing narrative structure*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A. y Stallings, M. C. (2013). *Relations between Preschool Attention Span-Persistence and Age 25 Educational Outcomes*. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 314-324.
- Michaels, S. (1991). *The dismantling of Narrative*. En A. McCabe and C. Peterson (Eds), *Developing narrative structure*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. SAGE Publications.
- Mistry, J. (1993). *Cultural context in the development of children's narrative*. En Altariba, J. (Ed.), *Cognition and culture: A cross-cultural approach to psychology*, 202-220. Holanda: Elsevier Science Publishers.
- Mohamed Rashad Ibrahim, H. (2021). *The Effectiveness of a Program in Illustrated Educational Games to Develop Some Geometric Thinking Skills of Kindergarten Children at Minia City*. *International Journal of Higher Education*, 10(1), 107-127. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286017.pdf>
- Mohtadi, R. (2021). *The Effectiveness of a Play-Based Educational Program in Kindergarten Children's Acquisition of Environmental Concepts and the Development of Their Attitudes towards the Environment*. *Al Jinan*, 7(1), 216-248.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. y Gonzalez, N. (1992). *Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms*. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141.
- Montessori, M. (1964). *The Absorbent Mind*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Moore, R. E. (1985). *Niels Bohr, the Man, His Science and the World They Changed*. Massachusetts: MIT Press.
- Morris, T. T., Dorling, D., Davies, N. M., Smith, G. D. (2021). *Associations between School Enjoyment at Age 6 and Later Educational Achievement: Evidence from a UK Cohort Study*. *Npj Science of Learning*, 6(1), 18.
- Mraz, K., Porcelli, A. y Tyler, C. (2016). *Purposeful Play: A Teacher's Guide to Igniting Deep and Joyful Learning Across the Day*. Nuevo Hampshire: Heinemann.
- Muhammad, G. (2020). *Cultivating Genius: An Equity Framework for Culturally and Historically Responsive Literacy*. Nueva York: Scholastic.
- Muñoz, C., Jadue, D., Rivas, M., Gareca, B., Iturriaga, C. y Lobos, C. (2018). Informe final: El juego dentro y fuera del aula: Miradas cruzadas sobre prácticas lúdicas infantiles en momentos de transición educativa. Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación, Ministerio de Educación.
- Nair, P. (2014). *Blueprint for Tomorrow: Redesigning Schools for Student-Centered Learning*. Massachusetts: Harvard Education Press.
- National Research Council (Estados Unidos) e Institute of Medicine (Estados Unidos) Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of*

- Early Childhood Development*. Shonkoff J. P. y Phillips, D. A. (Eds.). Washington, DC: National Academies Press. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK225557/>
- Noffke, S. E. y Somekh, B. (Eds.). (2009). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. California: SAGE Publications.
- OECD (2020). *Early Learning and Child Well-Being*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-3990407f-en.htm>
- OECD (29 de junio, 2022). *Play, Create and Learn: What Matters Most For Five-Year-Olds by OECD - Issuu*. Recuperado de <https://issuu.com/oecd.publishing/docs/play-create-learn-what-matters-most-for-five-year->
- Ortega, R. (1991). *Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil*. *Infancia y aprendizaje*, 55, 87–102.
- Owen, D. y Vista, A. (15 de noviembre, 2017). *Strategies for Teaching Metacognition in Classrooms*. Brookings (blog). Recuperado de <https://www.brookings.edu/articles/strategies-for-teaching-metacognition-in-classrooms/>
- Paley, V. G. (1990). *The Boy Who Would Be a Helicopter*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Paris, D. y Alim, H. S. (Eds.) (2017). *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World. Language and Literacy Series*. Nueva York: Teachers College Press.
- Parker, R. y Stjerne Thomsen, B. (2019). *Learning through Play at School*. Billund: LEGO Foundation. Recuperado de <https://cms.learningthroughplay.com/media/nihnouvc/learning-through-play-school.pdf>
- Parker, R., Stjerne Thomsen, B. y Berry, A. (2022). *Learning Through Play at School - A Framework for Policy and Practice*. *Frontiers in Education*, 7. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.751801/full>
- Pellegrini, A. D. y Bohn, C. M. (2005). *The Role of Recess in Children's Cognitive Performance and School Adjustment*. *Educational Researcher*, 34(1), 13-19.
- Pellis, S. M. y Pellis, V. C. (2007). *Rough-and-Tumble Play and the Development of the Social Brain*. *Current Directions in Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society*, 16(2), 95-98.
- Perkins, D. N. (1992). *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds*. Nueva York: Free Press; Toronto: Maxwell Macmillan Canada.
- Perkins, D. N., and James D. Reese. (2014). *Special Topic/When Change Has Legs*. *Educational Leadership*, 71(8), 42-47.
- Perkins, David, Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K. y Andrade, A. (2000). *Intelligence in the Wild: A Dispositional View of Intellectual Traits*. *Educational Psychology Review*, 12(3), 269-293.
- Perry, G., Henderson, B. y Meier, D. R. (Eds.) (2012). *Our Inquiry, Our Practice: Undertaking, Supporting, and Learning from Early Childhood Teacher Research*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Pica, R. (2004). *Experiences in Movement: Birth to Age Eight*. Delmar Learning.

- Qasem, R. (2017). *The Effectiveness of a Program Based on Free Play in Developing the Creative Thinking of Kindergarten Children*. *Journal of Childhood Research and Studies*, 6(1), 202-256. doi.org/10.21608/ojom.2017.90629.
- Reason, P. y Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE.
- Resnick, M. (16 de octubre, 2020). *The Seeds That Seymour Sowed*. Medium (blog). Recuperado de <https://mres.medium.com/the-seeds-that-seymour-sowed-c2860379617b>
- Rey-Guerra, C., Solis, L. y Mardell, B. (17 de mayo, 2019). Families as Allies in the Construction of a Culture of Playful Learning in Schools. *Pedagogy of Play* (blog). Recuperado de <https://www.popatplay.org/post/families-as-allies-in-the-construction-of-a-culture-of-playful-learning-in-schools>
- Ritchhart, R. y Church, M. (2020). *The Power of Making Thinking Visible: Practices to Engage and Empower All Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Roopnarine, J., Patte, M. y Johnson, J. (2014). *International Perspectives On Children's Play*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Saldaña, J. (2012). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Ángeles: SAGE.
- Sarlé, P. (2015). *Jugar en la escuela: los espacios intermedios en la relación juego y enseñanza*. Instituto Para La Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), 24, 59–72.
- Schulz, L. E., y Bonawitz, E. B. (2007). *Serious Fun: Preschoolers Engage in More Exploratory Play When Evidence Is Confounded*. *Developmental Psychology*, 43(4), 1045-1050.
- Schulz, T. S., Andersen, M. M. y Roepstorff, A. (2022). *Play, Reflection, and the Quest for Uncertainty*. En Beghetto, R. A. y Jaeger, J. G. (Eds.), *Uncertainty: A Catalyst for Creativity, Learning and Development*. Springer.
- Shackell, A., Butler, N., Doyle, P. y Ball, D. J. (2008). *Design for Play: A Guide to Creating Successful Play Spaces*. The Department for Children, Schools and Families (DCSF) and the Department for Culture, Media and Sport (DCMS). <http://www.playscotland.org/wp-content/uploads/Design-for-Play-a-guide-to-creating-successful-place-spaces.pdf>
- Sims, S. y Fletcher-Wood, H. (2021). *Identifying the Characteristics of Effective Teacher Professional Development: A Critical Review*. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63.
- Solis, L., Liu, C. W, y Popp, J. M. (2020). *Learning to Cope through Play*. Billund: LEGO Foundation. Recuperado de <https://cms.learningthroughplay.com/media/jqifsynb/learning-to-cope-through-play.pdf>
- Sosa, L. M. (2008). *El Juego y el Jugar: Sobre la experiencia personal y la trayectoria profesional de un gran maestro*. *Revista Educación física y deportes*, 27(1), 17-22.
- Spinka, M., Newberry, R. C. y Bekoff, M. (2001). *Mammalian Play: Training for the Unexpected*. *The Quarterly Review of Biology*, 76(2), 141-168.
- STEM Seeds*. (15 de noviembre, 2022). Play Africa (blog). www.playafrica.org.za/stemseeds/

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*. Journal of Educational Change, 7, 221-258.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A. y Reynolds, T. (2003). *Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature*. Journal for the Education of the Gifted, 27(2-3), 119-145.
- Tyack, D. B y Cuban, L. (2022). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. doi.org/10.4159/9780674044524.
- Tyrosvoutis, G., Sasaki, M., Chan, L., Win, N., Zar, T., Win, N. N., Moo, N. T., Paw, N. N. Y. (2021). *Deep Change in Low-Resource Classrooms: Data-Driven Teacher Professional Development for Educators from Burma Using a Choice-Based Approach*. International Education Journal: Comparative Perspectives, 20(3), 15-30.
- Van Vleet, M. y Feeney, B. C. (2015). *Play Behavior and Playfulness in Adulthood: Play and Playfulness*. Social and Personality Psychology Compass, 9(11), 630-643.
- Vaughn, S. (1996). *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. California: Thousand Oaks; London: SAGE.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2004). *Imagination and Creativity in Childhood*. Journal of Russian and East European Psychology, 42(1), 7-97.
- Weiland, C. y Yoshikawa, H. (2013). *Impacts of a Prekindergarten Program on Children's Mathematics, Language, Literacy, Executive Function, and Emotional Skills*. Child Development, 84(6), 2112-2130.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K. y Klahr, D. (2016). *Guided Play: Principles and Practices*. Current Directions in Psychological Science, 25(3), 177-182.
- Wenner, M. (2009). *The Serious Need for Play*. Scientific American. doi.org/10.1038/scientificamericanmind0209-22
- Wennerstrand, A. L. (1998). *The Playful Ways of the Performing Artist*. En Pronin Fromberg, D. y Bergen, D. (Eds.), *Play from Birth to Twelve and beyond: Contexts, Perspectives, and Meanings*. Nueva York: Garland Pub.
- Wood-Gush, D. G. M., Vestergaard, K. y Petersen, H. V. (1990). *The Significance of Motivation and Environment in the Development of Exploration in Pigs*. Biology of Behaviour, 15(1), 39-52.
- Wu, P. (1995). *Childhood Remembered: Parents and Children in China, 800 to 1700*. En Kinney, A. B. (Eds.), *Chinese Views of Childhood*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Zahrani, M. A. M. A. (2018). *The Effectiveness of Teaching My Beautiful Language Using the Strategy of Learning by Playing in the Development of National Concepts among the Fifth Grade Pupils in the Kingdom of Saudi Arabia*. Arab Journal of Sciences and Research Publications. <http://journals.ajsrp.com/index.php/jeps/article/view/310>
- Zosh, J., Hassinger-Das, B. y Laurie, M. (2022). *Learning Through Play and the Development of Holistic Skills Across Childhood*. Billund: LEGO Foundation. Recuperado de https://cms.learningthroughplay.com/media/kell5mft/hs_white_paper_008-digital-version.pdf

Zosh, J., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, L. y Whitebread, D. (2017). *Learning through Play: A Review of the Evidence*. Billund: LEGO Foundation. Recuperado de https://cms.learningthroughplay.com/media/wmtlmbe0/learning-through-play_web.pdf

Anexo A: Métodos de investigación

El proyecto *Pedagogía del juego* explora tres preguntas:

- ¿Por qué necesitamos una pedagogía del juego?
- ¿Cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico?
- ¿De qué manera se puede promover el aprendizaje lúdico?

En el capítulo 1 explicamos "¿por qué necesitamos una pedagogía del juego?" Luego, analizamos los métodos que empleamos para responder a la pregunta "¿cómo se ve y se siente?", que captura indicadores los transculturales del aprendizaje lúdico presentados en el capítulo 3, así como a la pregunta "¿de qué manera podemos promover el aprendizaje lúdico?", presentada en los capítulos 4 y 5. Ten en cuenta que, debido a la posición de este anexo en el libro, hemos utilizado citas textuales al estilo APA en lugar de las notas finales utilizadas en el resto del documento.

Para el diseño de la metodología de investigación, nos centramos en una perspectiva desde la cual las personas que enseñan deben ser vistas como generadoras de conocimiento y contribuyentes activos a la investigación sobre la enseñanza y la formación de docentes (Cochran-Smith y Lytle, 1999). Además, ese marco, invita al reconocimiento de que la investigación sobre la educación debe llevarse a cabo con, y no sobre, los docentes (Gutiérrez y Penuel, 2014; Noffke y Somekh, 2009). Debido a esta postura teórica, nuestra investigación ha sido altamente colaborativa, involucrando a los docentes en el diseño de la investigación, la recolección de datos y el análisis de la información recogida. Esto es especialmente importante dado que cada uno de nosotros aporta sus propias perspectivas y sesgos a la interpretación de los datos. Consulta el anexo B, **Conoce a los autores**, para obtener más información sobre nuestras perspectivas y antecedentes.

A continuación, ofrecemos una visión general de dónde y con quién hemos colaborado, así como un resumen de nuestros métodos de recolección y análisis de datos para investigar las preguntas "Qué" y "Cómo". También, ofrecemos una descripción detallada sobre los indicadores de aprendizaje lúdico de Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia, presentados en el capítulo 3.

Presentación general

La recolección de datos y su respectivo análisis iterativo se llevaron a cabo entre 2015 y 2021 en cuatro países: Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia. Los colegios fueron seleccionados intencionalmente (Miles et al., 2014) por su compromiso con el aprendizaje lúdico y por recomendaciones recibidas de los líderes educativos de cada país. Debido a los diferentes desafíos en cada contexto, antes y durante la pandemia de COVID-19, el número de colegios y los enfoques metodológicos adoptados variaron en cada país. No pretendíamos emplear un enfoque único para todos, sino que co-construimos el proceso de investigación en colaboración con educadores e investigadores locales. A lo largo del estudio, empleamos enfoques etnográficos (Atkinson, 2001), cualitativos (Miles et al., 2014) y de investigación-acción participativa (Baker y Ryan, 2021; Noffke y Somekh, 2009; Reason y Bradbury, 2008).

En Dinamarca, combinamos elementos de la etnografía con la indagación sobre la práctica (Cochran-Smith y Lytle, 2009). Este enfoque nos permitió comprender en profundidad el ISB. Los docentes formaron grupos de estudio para participar en la Investigación Participativa Lúdica (IPL) (Baker y Ryan, 2021; Baker y Salas Dávila, 2018), una forma de indagación profesional en la que los docentes generaron preguntas de investigación, jugaron con sus ideas y documentaron la exploración del aprendizaje lúdico en sus aulas. Para más

información, consulta el capítulo 5 y la **Guía de investigación participativa lúdica** en la caja de herramientas PoP.

En Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia, realizamos investigaciones cualitativas en colaboración con docentes e investigadores locales. En los tres países, las fuentes de datos incluyeron: entrevistas semiestructuradas con docentes, líderes escolares y estudiantes (Brown y Danaher, 2019); observaciones de aula centradas en el aprendizaje lúdico (Miles et al., 2014); y grupos focales con estudiantes (Vaughn et al., 1996). En todos los países, los docentes participaron co-construyeron la recolección de datos recomendando experiencias de aprendizaje lúdico para observar, y reuniéndose con el equipo de investigación después de la observación para discutir la experiencia. En la Tabla A. 1. presentamos el número de colegios, docentes y fuentes de información en los distintos contextos.

Contextos de investigación

A continuación, describimos cada uno de los cuatro lugares de investigación y los colegios que participaron en cada país.

Iniciando el viaje: Colegio Internacional de Billund (ISB)

PoP comenzó en el Colegio Internacional de Billund (ISB). Allí nuestra investigación tenía dos objetivos. En primer lugar, comprender, documentar y apoyar la enseñanza y el aprendizaje lúdico en el ISB (y el desarrollo profesional del personal). En segundo lugar, trabajar con el ISB para desarrollar una pedagogía del juego para cualquier contexto escolar. La recolección de datos tuvo lugar entre 2015 y 2021.

En 2013, la Fundación LEGO estableció el ISB como un colegio privado en Billund, Dinamarca. Esta institución atiende a estudiantes entre los 3 y los 16 años y cuenta con el programa de Bachillerato Internacional (IB) en inglés. Cuando se realizó esta publicación, el ISB tenía alrededor de 400 estudiantes y 100 miembros del personal de más de 50 países. Colaboramos con toda la comunidad escolar para perfeccionar la práctica reflexiva, ayudamos a los educadores a formular y responder preguntas, explorar competencias profesionales, analizar críticamente su propia enseñanza y la de sus colegas, establecer conexiones entre teoría y práctica y ampliar su comprensión de la pedagogía. La recolección de datos se realizó a partir de observaciones de aula, conversaciones estructuradas y no estructuradas con estudiantes, docentes, directivos y familias, e información recogida en reuniones con todo el personal del colegio y grupos de estudio de docentes.

Ampliación del alcance de la investigación: Sudáfrica

En 2017 y 2018, realizamos una investigación etnográfica cualitativa con investigadores locales en Sudáfrica. Nos asociamos con una organización sin ánimo de lucro en Johannesburgo, Care for Education, para identificar dos colegios para la investigación. La *Alianza Reggio Emilia para África* ("Africa Reggio Emilia Alliance"), una red de colegios inspirados en Reggio, facilitó el contacto con un tercer colegio. El personal de Care for Education y de la Universidad de Johannesburgo también nos ayudó a contactar investigadores locales a los que entrevistamos y contratamos posteriormente. Estos investigadores locales fueron esenciales para incorporar diversas perspectivas a nuestro equipo de investigación. Se apoyaron de sus experiencias y conocimiento sobre el idioma, compartieron reflexiones de su formación disciplinaria (antropología y psicología) que apoyaron el desarrollo de sus ideas y establecieron una buena relación con los docentes, los líderes escolares y las familias.

Tabla A. 1. Descripción general de los participantes y las fuentes de información

País	Número y tipo de colegios	Número de docentes	Grados en los que enseñaba	Total de observaciones realizadas por el equipo de investigación	Total de entrevistas a docentes	Total de entrevistas a directivos	Total de grupos focales
Dinamarca	1 colegio privado	40	Desde preescolar hasta octavo grado	40	80	8	12
Sudáfrica	2 colegios públicos 1 colegio privado	11	Desde preescolar hasta séptimo grado	92	33	8	2
Estados Unidos	4 colegios públicos 2 colegios privados	22	Desde preescolar hasta noveno grado	88	40	12	1
Colombia	4 colegios públicos 1 colegio privado	16	Desde preescolar hasta séptimo grado	92	47	15	N/A*

* En Colombia, los protocolos de bioseguridad producto de la pandemia de COVID-19 dificultaron el proceso de investigación y, por ese motivo, no fue posible llevar a cabo los grupos focales en este país.

Los colegios seleccionados en Sudáfrica trabajaban con aulas desde preescolar hasta secundaria, mostraron una cultura escolar sana y predecible (como indicaron los directivos y los colegas investigadores), tenían una dirección que apoyaba los enfoques innovadores del aprendizaje y contaban con docentes que mostraban interés por incorporar el aprendizaje lúdico a sus prácticas docentes. Los colegios eran diversos en términos de recursos, raza, idiomas y condiciones socioeconómicas de sus estudiantes. Se seleccionaron los colegios porque las prácticas existentes ofrecían oportunidades de observar el aprendizaje lúdico en las aulas y no porque emplearan prácticas pedagógicas típicas en Sudáfrica. En cada una de las aulas se realizaron observaciones, grupos focales con estudiantes y entrevistas a docentes y directivos (consulta la **Tabla A. 1**).

Esikhisini, que significa "pozo de agua" en Zulú, fue el lugar donde se desarrolló la Escena de práctica **Explorando los tipos de suelo y las plantas**. Este es un colegio público de educación primaria, que trabaja con aulas desde primero hasta séptimo, y está situado en un barrio obrero de Pretoria. Es una institución educativa que hace parte del quintil 2 de Sudáfrica. El 85% de sus 610 estudiantes viven en asentamientos informales ubicados a cinco kilómetros, o más, de Esikhisini y tienen derecho a transporte gratuito hacia el colegio. La mayoría de sus estudiantes negros sudafricanos, con una minoría creciente de familias que han emigrado de otros países africanos. El colegio ha construido alianzas con empresas, universidades y organizaciones culturales locales para ofrecer a sus estudiantes actividades extraescolares (desde coro hasta críquet).

Bryandale es un colegio público de educación primaria con matrícula, que está ubicado en un barrio de ingresos medios en las afueras de Johannesburgo. Anteriormente, formaba parte de las instituciones modelo C de Sudáfrica. Junto al colegio, se encuentra una institución de preescolar privada que ofrece servicios de guardería y educación para grados R (para bebés y niños y niñas pequeños). La población estudiantil está compuesta por 150 estudiantes en preescolar y 1.000 en primaria. El 50% de sus estudiantes negros, de color e indios y el 50% restante son blancos (términos utilizados por los docentes sudafricanos), en su mayoría procedentes de hogares anglófonos. Tanto en preescolar como en primaria se sigue el plan de estudios nacional de Sudáfrica (CAPS) y se promueven ocho valores fundamentales, uno para cada curso.

Nova Pioneer Ormonde (NPO), donde tuvo lugar la Escena de práctica **Debate sobre la naturaleza de los hechos**, es un colegio privado que brinda educación primaria y secundaria, desde grados R hasta 12. Esta institución se encuentra cerca del centro de Johannesburgo. La mayoría de sus estudiantes viven a 10 km o menos del colegio y muchos proceden de Soweto, un municipio de Johannesburgo. Hay diversidad racial entre los 800 estudiantes que pertenecen al colegio, que incluye estudiantes negros, de color y de ascendencia india y europea. El colegio cuenta con una pedagogía basada en la investigación e inspirada, en parte, en el enfoque Reggio Emilia. Además, forma parte de una creciente red de colegios privados en Sudáfrica y Kenia. La institución acoge seis principios básicos: la alegría de aprender, más fuertes juntos, siempre en crecimiento, liderazgo de servicio, soluciones primero y altas expectativas.

*El **Grado R (Reception)** es el primer grado de escolarización para niños y niñas de 5 años en los colegios sudafricanos.*

*Los **quintiles** se refieren a la riqueza de un colegio y/o zonas que lo rodean. Los colegios de los quintiles 1 y 2 son los más pobres de Sudáfrica, a menudo descritos como "colegios gratuitos" que reciben la mayor parte de su financiación del gobierno. En comparación, los colegios de los quintiles 4 y 5 son instituciones con más recursos que a menudo cobran la matrícula.*

*El término **Escuela modelo C** (en inglés conocido como Former Modelo C) se refiere a colegios "sólo para blancos" bajo el régimen democrático del apartheid que, ahora, se han convertido en instituciones racialmente inclusivas.*

*Para los docentes estadounidenses, el término **estudiantes de color** se refiere a aquellos de origen no europeo.*

***Estudiantes con necesidades especiales** se refiere a quienes reciben servicios para necesidades específicas de aprendizaje. Finalmente, **estudiantes que están en situación económica desfavorable** hace referencia a los que pertenecen al programa de almuerzos financiado por el gobierno. La selección para ingresar a ese programa se basa en los niveles de ingresos de sus familias.*

*El **Título I** es una categoría que asigna el gobierno federal basada en los ingresos familiares.*

Esta categoría califica a cada colegio para participar en ciertos programas y suele utilizarse como una medida de pobreza.

Continuación de la investigación: Estados Unidos y Colombia

Como el Proyecto Zero está situado en Cambridge, una ciudad del área metropolitana de Boston, aprovechamos nuestras conexiones para identificar seis colegios con los que asociarnos para la investigación en Estados Unidos. Entre las instituciones encontramos el Cambridgeport School, un colegio público del distrito de Cambridge, a las afueras de Boston. Este colegio trabaja con estudiantes desde preescolar hasta quinto de primaria. Cuenta con 325 estudiantes, de los cuales el 44,1% de color, el 33,5% tienen necesidades educativas especiales y el 21,5% están en una situación económica desfavorable. El colegio señala que sus valores fundamentales son: "Sé amable, sé responsable, sé reflexivo, apunta alto". Los docentes comparten la creencia de que sus estudiantes deben comprometerse con el mundo que los rodea para aprender y adquirir conocimientos. La comunidad escolar también está firmemente comprometida con la promoción de la justicia social.

El colegio Eliot del distrito de colegios públicos de Boston (BPS), lugar donde se desarrolló la Escena de práctica **Más de una forma de contar una historia**, recibe estudiantes desde preescolar hasta octavo grado. Es considerado un "colegio innovador", lo que le da mayor autonomía para tomar decisiones sobre el plan de estudios y la enseñanza, el personal, las políticas y los procesos. Está ubicado en el barrio North End de Boston y cuenta con una población de 675 estudiantes, de los cuales el 38,7% se identifican como estudiantes de color, el 39,5% son estudiantes con necesidades especiales, y el 17,6% enfrentan dificultades económicas. La misión del colegio Eliot es proporcionar una educación integral que ayude a cada estudiante a alcanzar la excelencia académica. Su comunidad de aprendizaje sigue cinco principios: "Ser respetuoso, responsable, seguro, amable e inclusivo". En su afán por seguir innovando, Eliot creó bloques continuos en el horario escolar para poner en práctica experiencias lúdicas de aprendizaje, los cuales denominan EPIC (Elliot: Juego. Inova. Crea; en inglés conocido como Eliot: Play. Innovate. Create.).

Josiah Quincy Elementary School es un colegio público del BPS, ubicado en el barrio Chinatown de Boston, que atiende a 795 estudiantes desde preescolar hasta quinto grado y. El colegio es diverso y está conformado, en su mayoría, por estudiantes asiáticos (62,3%) y una minoría de estudiantes afroamericanos, hispanos y blancos. El 61,4% de sus estudiantes hablan inglés, el 83% tienen necesidades educativas especiales y el 50,7% están en una situación económica desfavorable. El colegio está en proceso de implementar el Programa de Bachillerato Internacional (IB). Sumado a esto, ofrece una serie de programas para satisfacer las necesidades de sus estudiantes, entre los que se incluyen un aula de intervención temprana para estudiantes de lengua china, una clase de trabajo avanzado para estudiantes de cuarto y quinto grado, una iniciativa de inmersión en inglés para estudiantes de lengua china y programas para estudiantes con dificultades de aprendizaje, incluidas aulas de inclusión. El colegio promueve lo que denomina valores FIRE: Concentración, Integridad, Respeto y Empatía (en inglés lo denominan: Focus, Integrity, Respect and Empathy). La mascota del colegio es un dragón.

Codman Academy, donde tuvo lugar la Escena de práctica **Investigación Policial**, es un colegio público chárter que recibe estudiantes desde preescolar hasta grado doce con un sistema de admisión por sorteo. Ubicado en Dorchester, un barrio de Boston, Codman Academy, es un colegio de Título I. El 99% de sus estudiantes son de color, el 72% de sus estudiantes tienen necesidades educativas especiales y el 61,7% enfrentan dificultades

económicas. El plan de estudios del colegio, basado en estándares, se fundamenta en el enfoque de Educación Experiencial (EL Education), que se centra en el dominio de conocimientos y habilidades, el carácter y el trabajo de alta calidad de sus estudiantes, resaltando la importancia de la justicia social. El colegio tiene alianzas con un centro de salud local, una compañía de teatro, la YMCA y una fundación juvenil. El Advent School es un colegio privado que atiende a estudiantes desde preescolar hasta sexto grado. El colegio se encuentra en el barrio de Beacon Hill de Boston y cuenta con 200 estudiantes de varios barrios de Boston y sus alrededores. El 34% son estudiantes de color y el 24% reciben algún tipo de ayuda financiera. El currículo de Advent, inspirado en Reggio Emilia, enfatiza la justicia social y anima a sus docentes a integrar temas de investigación en las asignaturas del plan de estudios.

El colegio Atrium School es una institución privada en Watertown, una ciudad ubicada en el área metropolitana de Boston. Está compuesto por 125 estudiantes, quienes vienen de más de veinte comunidades de los alrededores. El 25% de la población estudiantil se identifica como estudiantes de color y el 30% de las familias recibe ayuda financiera en función de sus necesidades. Desde preescolar a quinto grado, el colegio cuenta con una sola aula por grado y con dos docentes de tiempo completo. Además, tiene cinco docentes de asignaturas específicas desde sexto hasta octavo grado. La misión de Atrium es promover la "Excelencia con Alegría" a través de un currículo equilibrado que incorpora las artes, proyectos de aprendizaje práctico y trabajo colaborativo en un ambiente creativo, enriquecedor e impulsado por valores los de la justicia social y la equidad.

En nuestra investigación en Colombia, nuestros colegas de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes nos ayudaron a identificar cinco colegios en el área metropolitana de Bogotá. Uno de estos colegios es la IED La Aurora, ubicada en las afueras de Bogotá, la cual cuenta con tres sedes a cargo del mismo rector y coordinador académico. Esta institución atiende a aproximadamente 1.400 estudiantes que viven en la zona rural que lo rodea. Dada su ubicación, sus estudiantes tienen acceso a espacios abiertos y entornos naturales que se aprovechan como escenarios propicios para el aprendizaje. A pesar de contar con recursos limitados, la institución es flexible en la implementación de estrategias para apoyar y ofrecer recursos a sus estudiantes para favorecer así su proceso de aprendizaje. Cabe destacar que la mayoría de sus estudiantes de familias con bajos ingresos.

El Colegio Unidad Pedagógica, escenario de la Escena de práctica **Crear un restaurante** y una sección de **Aprendizaje lúdico virtual**, es un colegio privado conocido por su enfoque innovador en la educación. Cuenta con alrededor de 400 estudiantes en aulas desde preescolar hasta onceavo grado, que pertenecen, en su mayoría, a clase media. Un elemento distintivo de la metodología educativa de esta institución es el Proyecto Integrado de Aula (PIA) es la propuesta de trabajo del colegio para trabajar con sus estudiantes desde preescolar hasta quinto grado. Este planteamiento metodológico permite que los docentes, en colaboración con sus estudiantes, investiguen y profundicen en un tema de interés mutuo, permitiendo que las clases se desarrollen de manera transversal en relación con esta propuesta educativa.

La IED José Asunción Silva es una institución pública que recibe estudiantes desde preescolar hasta secundaria en un barrio de Engativá. El colegio centra sus acciones en las conexiones comunitarias y familiares, la negociación pacífica de conflictos y en ayudar a sus estudiantes a encontrar un lugar significativo en su comunidad después de graduarse. Aunque muchos estudiantes no regresaron tras la suspensión de las restricciones de COVID-19, el colegio ha mantenido la matrícula completa de sus casi 800 estudiantes, incluidos muchos estudiantes de familias desplazadas y migrantes venezolanos.

El colegio Jaime Garzón y el colegio El Nogal forman parte de la red de colegios públicas de Alianza Educativa, una organización sin ánimo de lucro que administra 11 colegios en Bogotá. La red da prioridad al aprendizaje

socioemocional, realiza seguimiento al bienestar de sus estudiantes a través de indicadores y prioriza la construcción de comunidad. Alianza Educativa trabaja con estudiantes de familias con bajos ingresos, es famosa por el alto rendimiento de sus estudiantes y por la tasa de asistencia a la universidad del 70% de sus graduados. En sus colegios tuvieron lugar las Escenas de práctica de **Aprendizaje lúdico virtual** para los grados de preescolar y tercero. La visión Alianza Educativa es formar estudiantes competentes, que ejerzan sus capacidades en pro de la sociedad. Para lograr este propósito, enmarcan su modelo pedagógico en cuatro principios: progresión en el aprendizaje, experiencias centradas en el estudiante, el aprendizaje significativo y la interacción social.

Recolección de datos

Como se mencionó anteriormente, las fuentes de datos en todos los países incluyeron:

Observaciones

Las observaciones de aula y del colegio consistieron en documentar las experiencias de aprendizaje lúdico a través grabaciones de vídeo y audio, fotografías y notas de campo escritas. También, observamos y hablamos con estudiantes de todas las edades (preescolar, primaria y secundaria) para entender cómo se aprende a través del juego desde su perspectiva. Después de observar una experiencia de aprendizaje en el aula, realizamos breves entrevistas semiestructuradas centradas en estudiantes (acordadas previamente con los docentes) para saber cómo habían experimentado la actividad de aprendizaje. En el ISB, el equipo de investigación de Proyecto Zero llevó a cabo estas observaciones. En Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia, los investigadores locales llevaron a cabo observaciones para documentar el aprendizaje lúdico en el aula.

Las observaciones iniciales se centraron en el entorno general (por ejemplo, materiales y recursos físicos) y el flujo de actividades de aprendizaje en el aula (por ejemplo, horario escolar, contenido curricular). En la siguiente fase, las observaciones se centraron en 1) la práctica pedagógica de los docentes y las formas de instrucción y 2) las experiencias individuales de aprendizaje de dos estudiantes por aula. Los investigadores centraron sus observaciones en las experiencias de aprendizaje y las interacciones que respondían a la agencia, el interés y el afecto positivo de sus estudiantes, aspectos identificados como relevantes en la bibliografía existente, así como en las propias experiencias de los investigadores en las aulas antes de la investigación de la Pedagogía del Juego. Durante estas observaciones, los investigadores entablaron conversaciones informales con docentes y estudiantes sobre la experiencia de aprendizaje (por ejemplo, ¿cómo te fue en la experiencia de aprendizaje? ¿Qué te gustó y qué no te gustó de la experiencia? ¿Cómo te hizo sentir la experiencia?) para captar sus reacciones ante la experiencia de aprendizaje o las interacciones en el aula.

Entrevistas

Varios grupos de docentes participaron en tres entrevistas semiestructuradas para explorar sus creencias, actitudes y prácticas relacionadas con el aprendizaje lúdico. En la primera entrevista, se les preguntó sobre sus antecedentes, el contexto escolar, los objetivos de aprendizaje para sus estudiantes, sus ideas iniciales sobre el aprendizaje lúdico y su rol en la práctica pedagógica. En la segunda entrevista, se les preguntó qué términos y frases utilizaban para describir el aprendizaje lúdico. Durante estos encuentros se formularon preguntas abiertas y preguntas sobre fotografías y vídeos para promover reflexiones sobre momentos captados en sus

aulas durante las observaciones. También, realizamos dos entrevistas a directivos de los colegios. Se les pidió que describieran el contexto de su institución, sus prioridades educativas y sus creencias sobre el aprendizaje lúdico. La entrevista final para ambos grupos, tanto docentes como directivos, consistió en conocer sus opiniones sobre los modelos de indicadores de aprendizaje lúdico para su contexto específico.

Grupos focales

En los grupos focales, se pidió a los estudiantes que dibujaran y reflexionaran sobre un momento lúdico (es decir, uno en el que sintieran curiosidad y entusiasmo) que hubieran vivido previamente en clase, así como que imaginaran una oportunidad de aprendizaje ideal. Tanto la tarea de dibujar como el grupo focal, pretendían obtener descripciones de los estudiantes sobre experiencias de aprendizaje lúdico vividas o sobre cómo podría verse y sentirse el aprendizaje lúdico. Debido a las complicaciones producto del COVID-19, no se realizó ningún grupo focal en Colombia.

Talleres y grupos de estudio de docentes (sólo ISB)

Durante ocho talleres de docentes en todo el colegio, realizamos actividades para explorar el concepto de cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico en el contexto del ISB. Por ejemplo, en un taller de 2016, se invitó a docentes de todo el colegio a dibujar experiencias de aprendizaje lúdico de su propia infancia o de su enseñanza y a describir estas experiencias con palabras. También, participamos en cuatro eventos para familias en los que se discutió el aprendizaje lúdico.

En el ISB lideramos y recogimos datos de treinta grupos de estudio de docentes a lo largo de seis años. Cada grupo, compuesto por entre cuatro y diez docentes, utilizó la Investigación Participativa Lúdica (IPL; consulta la caja de herramientas PoP para una guía sobre la IPL) para explorar cuestiones sobre el aprendizaje lúdico. Las conclusiones de estos grupos sirvieron de base para las prácticas de aula que compartimos en el capítulo 4.

La pregunta "qué": Conclusiones específicas del contexto

Nuestra segunda pregunta de investigación fue: *¿Cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico?* En el capítulo 3, presentamos los indicadores transculturales de aprendizaje lúdico. Como se menciona en ese capítulo, el modelo transcultural se construyó a partir de los indicadores de aprendizaje lúdico específicos de cada contexto, desarrollados con colegas en cada uno de los cuatro países de investigación. Los indicadores específicos del contexto reflejan una comprensión co-construida del aprendizaje lúdico para educadores y estudiantes de esa comunidad. Aquí, ofrecemos información detallada sobre el proceso, el análisis de datos y los resultados de la investigación colaborativa en cada país.

Análisis de datos

A medida que recogíamos los datos, utilizamos un enfoque de codificación abierta (Saldaña, 2012) para identificar los términos y temas relacionados con el aprendizaje lúdico que surgieron en las notas de campo, las entrevistas y las conversaciones de los grupos focales. Los investigadores del Proyecto Zero (PZ) leyeron de forma independiente los memorandos; miraron fotos, vídeos y artefactos; escucharon las entrevistas y/o leyeron los resúmenes de estas; y discutieron las ideas y los temas que surgieron en los datos. En colaboración

con los investigadores locales de cada país, el equipo de PZ resumió los temas emergentes en diferentes categorías y desarrolló los indicadores del aprendizaje lúdico. Durante las reuniones de seguimiento, se pidió tanto a docentes como directivos que respondieran a un borrador de los Indicadores del aprendizaje lúdico para su contexto cultural, incluyendo en qué medida los indicadores reflejaban sus ideas y experiencias de aprendizaje lúdico en su colegio. Posteriormente, revisamos los indicadores para incorporar los comentarios y la retroalimentación de los educadores, y compartimos los indicadores de aprendizaje lúdico en cada lugar de investigación.

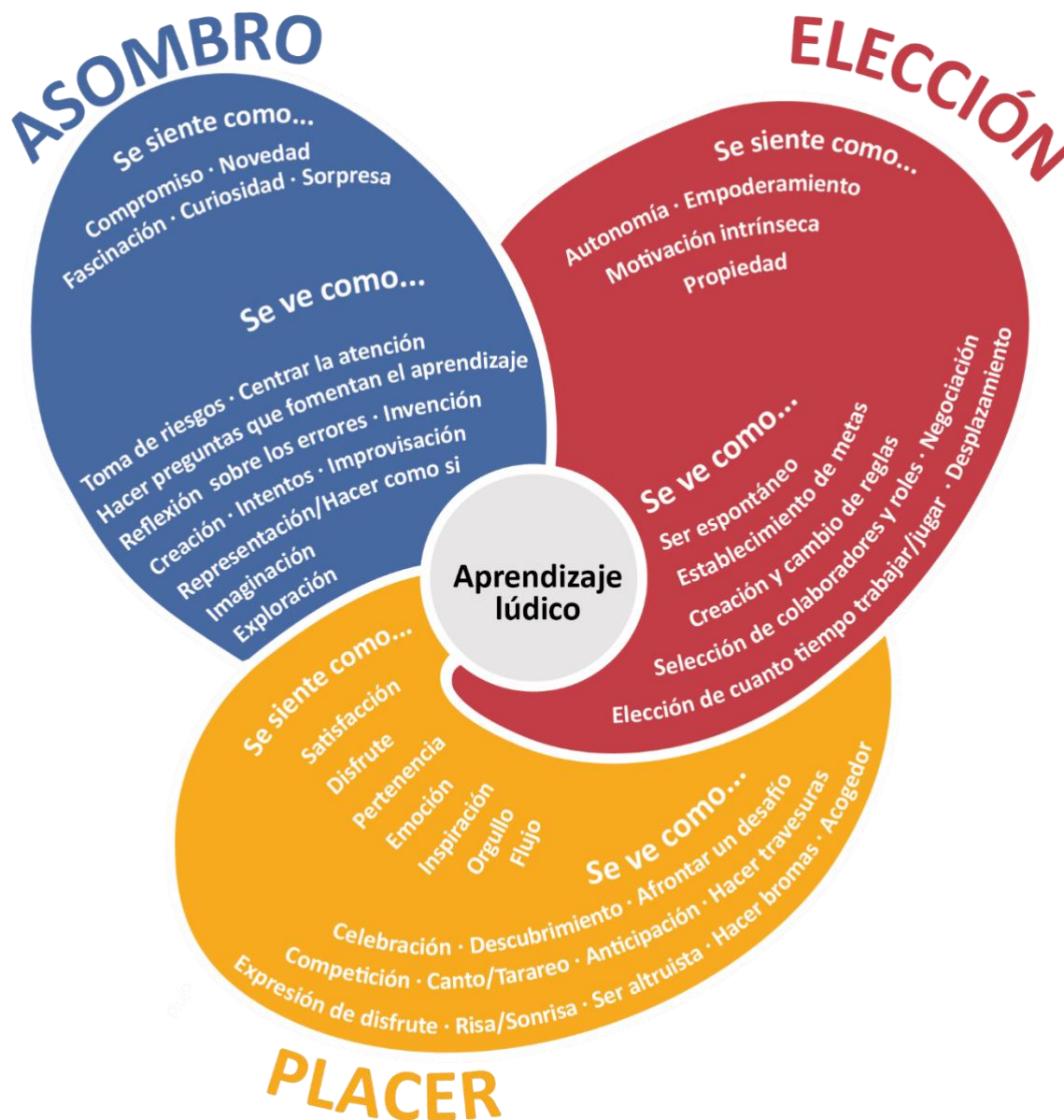
Indicadores de aprendizaje lúdico: ISB, Dinamarca

Analizamos los datos recogidos en el ISB e identificamos los términos más destacados utilizados por la comunidad para describir cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico. Mapeamos las respuestas en las entrevistas con las observaciones realizadas en el aula, buscando patrones y conexiones entre los puntos de datos. Los "marcadores" (términos individuales utilizados por educadores y estudiantes para describir el aprendizaje lúdico -consulta las notas en las ilustraciones sobre cada modelo-) se agruparon en categorías más amplias clasificadas posteriormente como "indicadores". El equipo de PoP creó una versión preliminar de los Indicadores del aprendizaje lúdico y la compartió con los docentes del ISB, directivos, estudiantes, familias y un comité asesor para recibir su retroalimentación, debatir las ideas y revisarlas. Se intercambiaron varias versiones entre el equipo PoP y los educadores del ISB antes de llegar a la versión actual de los indicadores (ver

Figura A. 1).

En el ISB, el aprendizaje lúdico se produce en la intersección de la elección, el asombro y el placer. La **elección** incluye un sentido de empoderamiento, autonomía, propiedad y motivación intrínseca (los marcadores). Para un observador, esto se ve cuando los estudiantes fijan objetivos, son espontáneos, crean y cambian reglas, negocian y se mueven por el aula. El **asombro** conlleva experiencias de curiosidad, novedad y sorpresa, que pueden atraer y fascinar al estudiante. Para un observador, el asombro se ve como improvisar o explorar, crear, inventar, hacer como si, imaginar y aprender de los errores. Por último, el placer incluye la emoción, el disfrute, la satisfacción, la inspiración, el orgullo y la pertenencia. Los estudiantes que experimentan placer pueden sonreír, reír, bromear y hacer tonterías. Es posible que canten, tarareen, superen un reto y tengan una sensación de *hygge* (es un término danés que refleja el hecho de compartir un momento acogedor con buenos amigos). *Facilitar un horario creado por los estudiantes y Demasiadas reglas en el patio de recreo* ofrecen ejemplos concretos de estos indicadores en la ISB.

Figura A. 1. Indicadores del aprendizaje lúdico: ISB de Billund (Dinamarca)

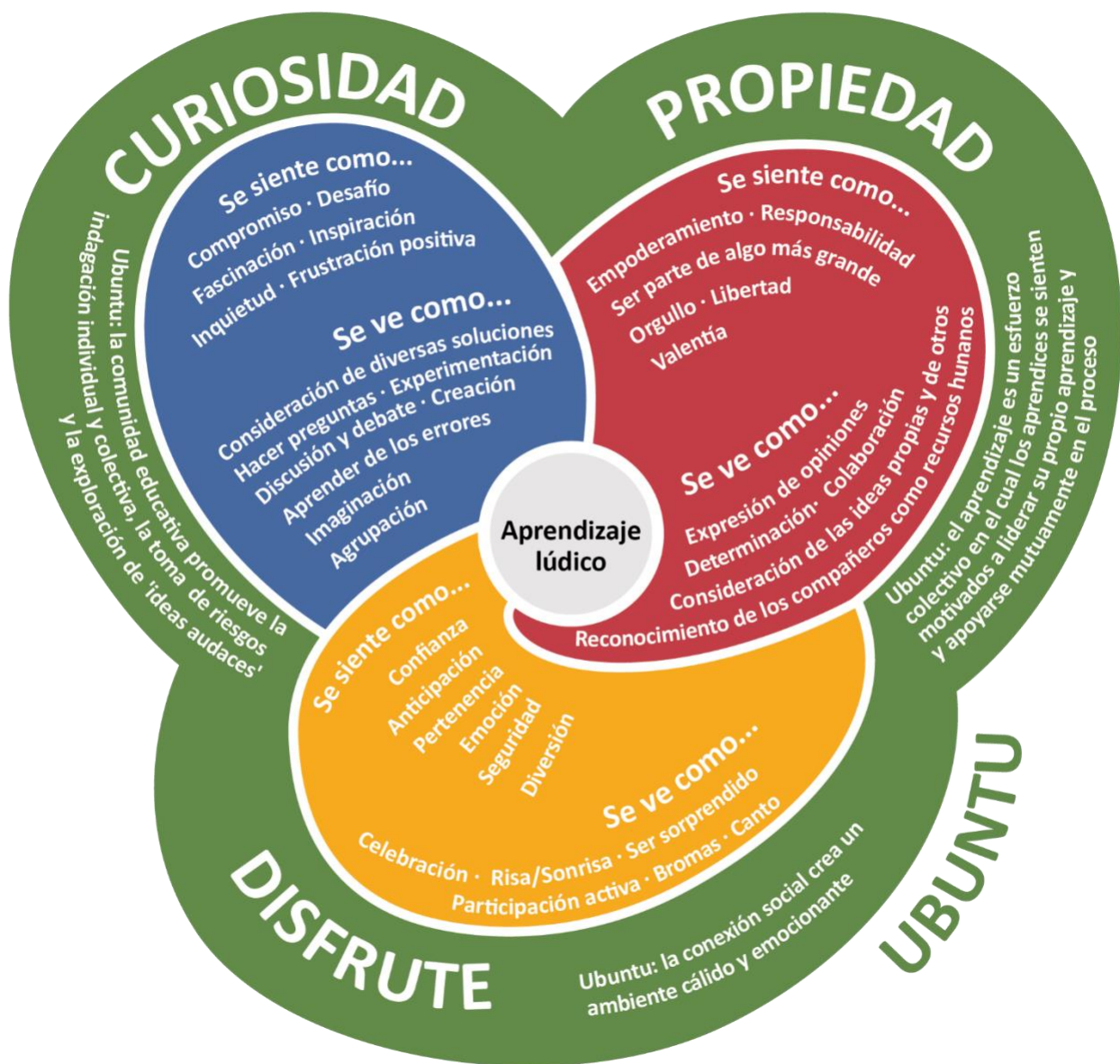


Indicadores de aprendizaje lúdico: Tres colegios de Sudáfrica

En tres colegios de Sudáfrica, el aprendizaje lúdico se describe y experimenta como propiedad, curiosidad y disfrute, representados en la **Figura A. 2**. La propiedad supone que sus estudiantes se sientan empoderados para liderar su propio aprendizaje y experimenten un sentimiento de libertad, orgullo, responsabilidad y de formar parte de algo más grande que ellos mismos. Para un observador, los estudiantes que demuestran propiedad muestran confianza, expresan opiniones, valoran sus propias ideas y las de los demás, ven a sus pares como recursos y colaboran. La curiosidad implica el deseo de aprender más. Para los estudiantes se siente como compromiso, un reto y, en ocasiones, como una frustración positiva (insatisfacción que les lleva a esforzarse más). Para un observador, la curiosidad se ve como discusión y debate, imaginación, experimentación y agrupación (los estudiantes están físicamente cerca unos de otros). El disfrute genera

sentimientos de anticipación, confianza, diversión, pertenencia y seguridad. Los estudiantes sonríen, ríen, celebran y bromean. Alternativamente, el disfrute puede expresarse a través de la participación activa. Además de estos tres indicadores, el concepto de Ubuntu, una filosofía sudafricana que resalta la humanidad de una persona a través de su comunidad, sirve de base para estos indicadores. Aquí, el Ubuntu refuerza los aspectos comunitarios y sociales del aprendizaje para cada indicador; los tres se apoyan en el Ubuntu. Por ejemplo, los estudiantes sienten curiosidad, en parte, porque están en un grupo que fomenta la toma de riesgos y la exploración. *Debate la naturaleza de los hechos y Explorando los tipos de suelo y las plantas* son ejemplos de cómo puede verse y sentirse el aprendizaje lúdico en Sudáfrica.

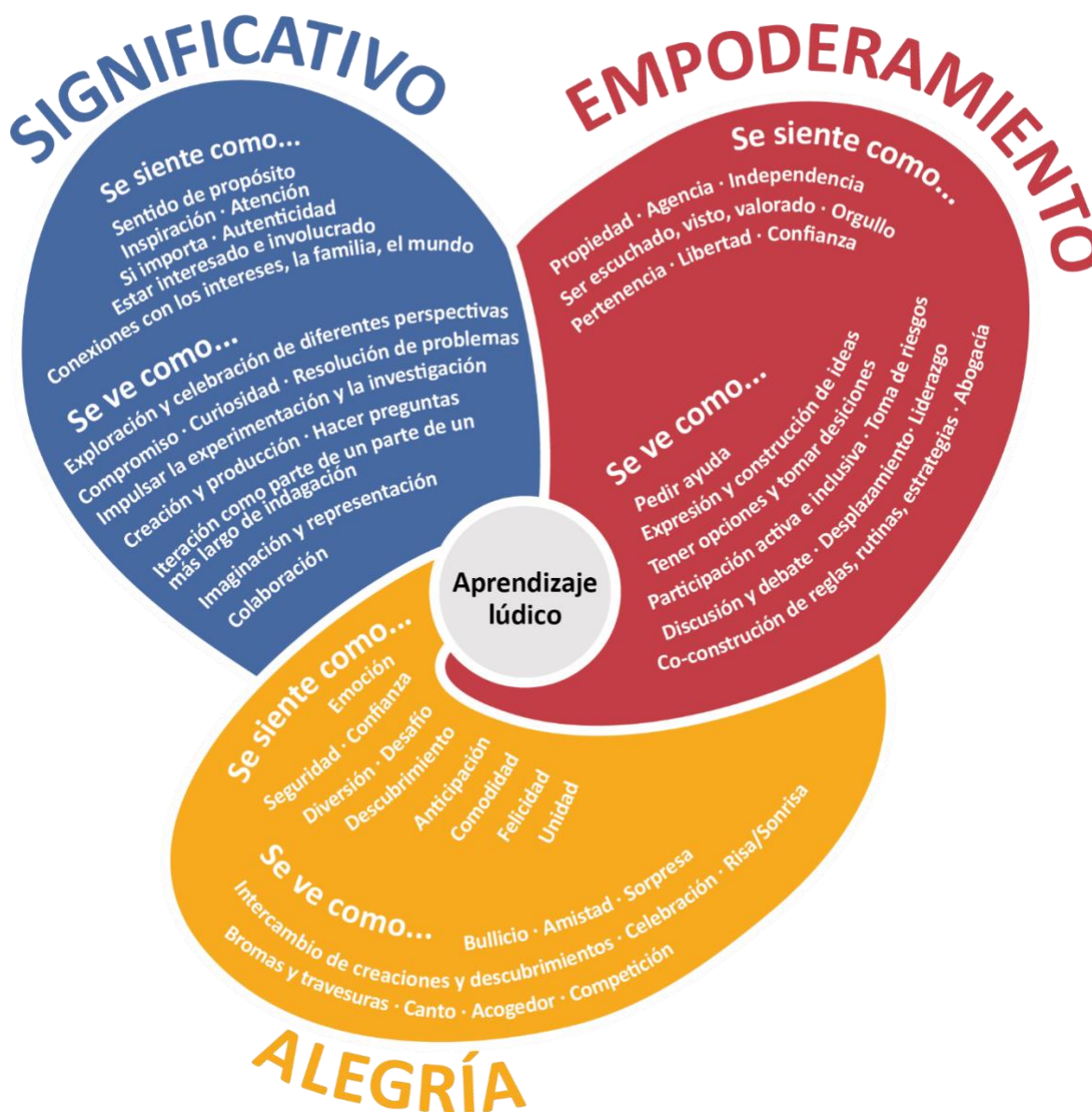
Figura A. 2. Indicadores del aprendizaje lúdico: Tres colegios sudafricanos



Indicadores de aprendizaje lúdico: Seis colegios de Estados Unidos

En los seis colegios de Estados Unidos, docentes y estudiantes describen y experimentan el aprendizaje lúdico como empoderamiento, significativo y alegría, tal y como se representa en la **Figura A. 3**. Las experiencias de empoderamiento fomentan un sentido de agencia, propiedad, confianza, independencia y orgullo. El aprendizaje que empodera se ve como participación activa, expresión y desarrollo ideas, discusión y debate, movimiento y solicitudes de ayuda a los demás y a los adultos. El aprendizaje significativo se siente interesante y conectado con la vida de los estudiantes fuera del colegio, y se ve como estudiantes comprometidos, curiosos, creando, imaginando e investigando. Las experiencias alegres de aprendizaje suelen implicar que los estudiantes se sientan entusiasmados o anticipen lo que está por venir. Los estudiantes que disfrutaban aprendiendo suelen sonreír, reír o participar en bromas amistosas. *Investigación policial* y *Más de una forma de contar una historia* ilustran estos indicadores del aprendizaje lúdico en Estados Unidos.

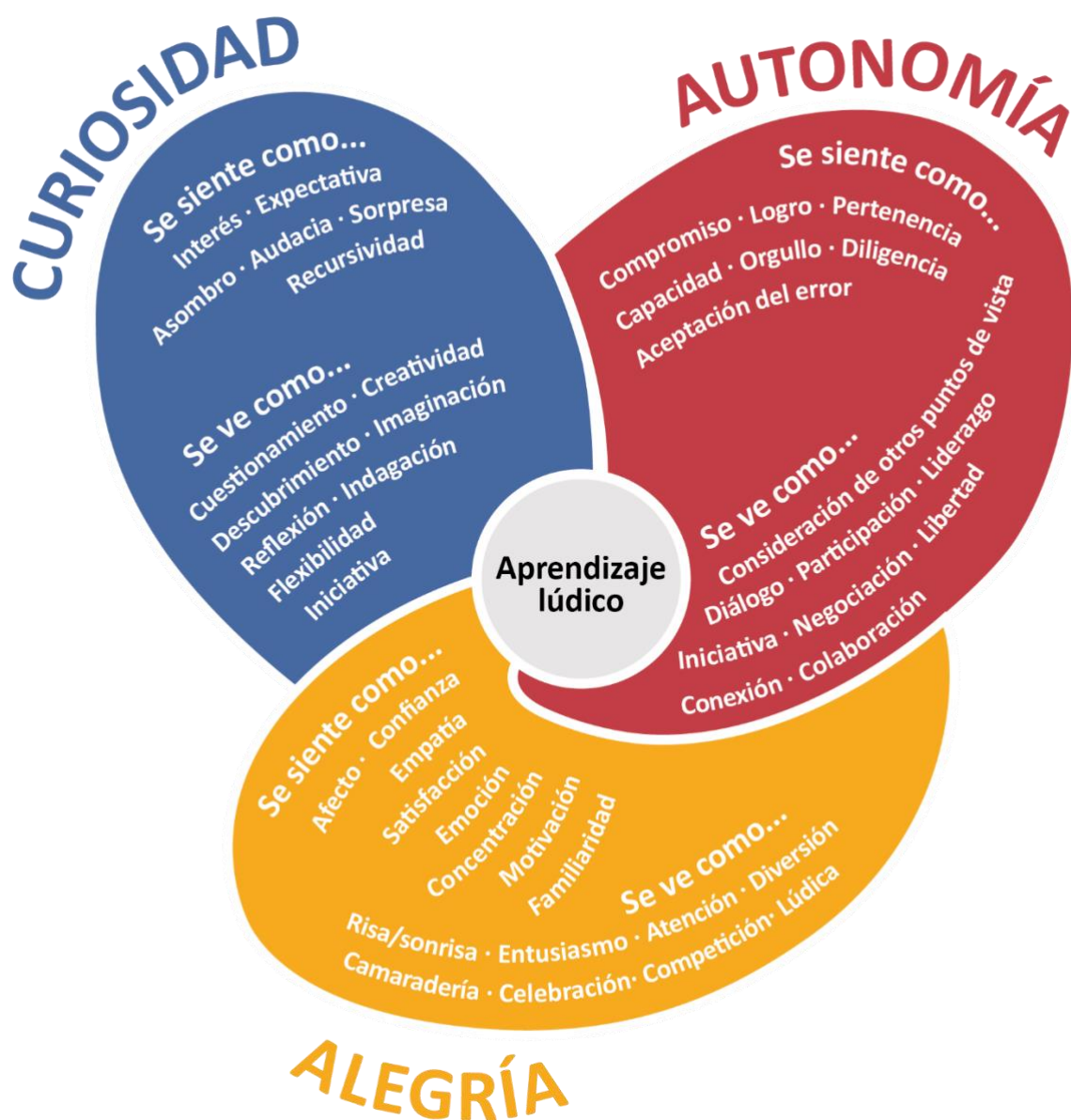
Figura A. 3 3. Indicadores de aprendizaje lúdico: Seis colegios de Estados Unidos



Indicadores de aprendizaje lúdico: Cinco colegios en Colombia

En los cinco colegios de Colombia, el aprendizaje lúdico surge en la intersección de la autonomía, la curiosidad y la alegría. La **Figura A. 4** es la versión de los indicadores colombianos. La curiosidad supone sentirse interesado, asombrado y sorprendido. Para un observador, los estudiantes son creativos, reflexivos y se cuestionan. La autonomía implica de pertenencia, capacidad y compromiso. Para un observador, los estudiantes autónomos colaboran y participan en diálogos y negociaciones. La alegría implica sentimientos de entusiasmo, motivación y satisfacción. Los estudiantes que sienten alegría sonrían, ríen, celebran y establecen relaciones cálidas y amistosas (camaradería: disfrutar y compartir con buenos amigos de manera cordial). *Crear un restaurante y Aprendizaje lúdico virtual* ofrecen ejemplos de cómo se ve y se siente el aprendizaje lúdico en Colombia.

Figura A. 4. Indicadores de aprendizaje lúdico: Cinco colegios en Colombia



Adaptaciones metodológicas en Estados Unidos y Colombia

En Estados Unidos y Colombia, nos vimos obligados a realizar una serie de modificaciones debido a la pandemia de COVID-19. Utilizamos métodos similares a los de Sudáfrica (observaciones etnográficas y entrevistas a docentes y directivos). Sin embargo, a medida que los colegios cerraban y la enseñanza y el aprendizaje se trasladaban a modelos a distancia y/o híbridos, nosotros cambiamos para realizar las investigaciones de manera virtual. Aunque el cambio al aprendizaje virtual -y los requisitos de distanciamiento social una vez reabiertos los colegios- afectaron sin duda como se vio y sintió el aprendizaje lúdico, también pudimos observar las posibilidades del aprendizaje lúdico en entornos virtuales.

Indicadores transculturales del aprendizaje lúdico

Tras desarrollar indicadores específicos para cada contexto en Dinamarca, Sudáfrica, Estados Unidos y Colombia, pasamos a sintetizar los resultados en un mapa general y transcultural de cómo es el aprendizaje lúdico en los cuatro contextos. Nuestro objetivo era encontrar patrones -similitudes y diferencias- en todos los sitios. Los siguientes criterios guiaron nuestro proceso:

- Los indicadores no deben ser más complicados que los modelos de los cuatro sitios.
- Los indicadores deben representar tendencias generales y explicar variaciones culturales.
- Los indicadores y marcadores deben mantenerse separados el mayor tiempo posible y sólo combinarse o agruparse en categorías, más adelante, según sea necesario.
- Los indicadores transculturales no deben socavar las conexiones entre marcadores e indicadores.
- Los indicadores transculturales deben ser visualmente coherentes con los cuatro conjuntos de indicadores.

El análisis consistió en identificar los temas comunes que surgían entre los indicadores y hacer inferencias sobre las agrupaciones que explicaban los patrones y explicaban las diferencias entre los sitios. El equipo de análisis (miembros del equipo de investigación de PZ) utilizó un enfoque mixto: dos miembros utilizaron métodos deductivos a partir de la teoría general para llegar a interpretaciones más específicas y un miembro utilizó el razonamiento inductivo a partir de los marcadores específicos para identificar un patrón más amplio. Una de las revisiones se centró en los marcadores, combinando los marcadores de cómo se ve y se siente de los cuatro sitios y categorizándolos de nuevo para ver qué patrones surgían. Otra revisión se centró en los indicadores, analizando las similitudes y variaciones de los indicadores de aprendizaje lúdico entre los sitios. Una tercera consistió en codificar por colores los marcadores e indicadores por país y reorganizarlos después entre los distintos centros. Al triangular los métodos, cada investigador compartió su enfoque y propuso una hipótesis para las categorías de indicadores y las agrupaciones de marcadores. Luego, llegamos comprensión colectiva de las similitudes y diferencias transculturales. Compartimos los borradores de los indicadores transculturales con educadores de los cuatro contextos para que los revisaran, se aseguraran de que reflejaban el aprendizaje lúdico en sus entornos y para ver si faltaba algo. Basándonos en sus comentarios y retroalimentación, creamos el modelo final que se describe en el capítulo 3.

El "cómo" del aprendizaje lúdico

La respuesta a nuestra última pregunta de investigación, "¿Cómo pueden los educadores promover el aprendizaje lúdico?", se basa en la larga tradición de investigación y aprendizaje activo y basado en proyectos,

junto con la sabiduría colectiva y la erudición de los líderes escolares sobre cómo promover dicho aprendizaje. También, nos basamos en la gran cantidad de datos de los cuatro países que se detalla en la **Tabla A. 1**. En nuestras entrevistas, observaciones de aulas y grupos focales de los 15 colegios colaboradores, los educadores compartieron muchas prácticas y estrategias de enseñanza poderosas. Nuestro papel era organizar y resaltar estas prácticas y hacer que la sabiduría de estos docentes innovadores fuera visible para los demás. Los resultados para esta pregunta de investigación son las prácticas PoP, y las estrategias relacionadas, que presentamos en los capítulos 4 y 5.

Nuestro análisis de datos para desarrollar las prácticas supuso volver a sumergirnos en los datos y utilizar la codificación abierta (Saldaña, 2012) para catalogar los movimientos de enseñanza y liderazgo que los docentes y directivos describieron. Luego, organizamos las prácticas y las estrategias temáticamente, observando patrones en los países e identificando ejemplos para ilustrar estos temas (Braun y Clarke, 2006). Para que las prácticas fueran más útiles para docentes y directivos, separamos las prácticas de enseñanza y liderazgo en dos grupos distintos, presentados en este libro como capítulo 4 (para docentes) y capítulo 5 (para directivos).

A lo largo de nuestro proceso iterativo de revisión y organización de las prácticas y las estrategias, nos pusimos en contacto, en varios momentos, con los educadores de los cuatro lugares de investigación para su validación (Creswell y Miller, 2000). A veces pedíamos información adicional sobre una estrategia en particular, mientras que, en otras ocasiones, solicitábamos comentarios sobre el conjunto emergente de prácticas y estrategias.

Esta fue una investigación larga y compleja que abarcó ocho años y cuatro continentes, y en la que participaron cientos de docentes y estudiantes. Esperamos que este anexo haya proporcionado información adicional a los interesados en la metodología de la investigación sobre lo maravillosamente compleja, desafiante e inspiradora que puede ser la investigación colaborativa y transcultural.

Anexo B: Conoce a los autores

En el anexo B, nos presentamos para que comprendas mejor de dónde proceden las ideas de este libro. Cada uno de nosotros ha escrito una breve biografía en la que contamos los elementos de nuestra historia que influyen en nuestro enfoque de la educación, los colegios y el aprendizaje lúdico.

Ben Mardell

Crecí en una familia judío-estadounidense cerca de Chicago (Estados Unidos). De pequeño me interesó mucho la campaña presidencial de Robert Kennedy de 1968. El llamado de Kennedy a favor de la justicia racial y económica resonaba en el sentido de la equidad de mi yo de 8 años. Supe que quería una carrera que implicara trabajar por la justicia social. La educación ha sido esa carrera. Tras graduarme de economía de la Universidad de Brown, en 1983 empecé a dar clases a niños y niñas de tres años. También, he enseñado a estudiantes de 4, 5 y 6 años. Como parte de mi trayectoria profesional, obtuve un máster en educación del Wheelock College y un doctorado en desarrollo Infantil en la Universidad de Tufts. Además, he sido formador de docentes y, desde 1999, investigador en Project Zero. En PZ, he trabajado en los proyectos Making Learning Visible (una colaboración con educadores de Reggio Emilia), Inspiring Agents of Change (una colaboración con Opal School) y Children are Citizens. Me gusta hacer senderismo, nadar, montar en bicicleta y jugar con mi familia y amigos.



Jen Ryan

En 1997, un año después de terminar la universidad con un título en Historia del Arte, dejé mi estado natal de Maine y me dirigí a Nueva York para trabajar en el Museo de Arte de Brooklyn. Enseñé a estudiantes en varias galerías. A menudo, pasábamos junto a una escultura de Gaston Lachaise llamada "Mujer de pie" (en inglés conocida como ("Standing Woman"). Esta escultura era alta, desnuda, voluptuosa y feroz y solía provocar risitas incómodas en la mayoría de mis estudiantes de tercer grado. Las primeras semanas de clase intenté calmarlos distrayéndolos de la escultura. Pero tras escuchar consejos de una colega, un día decidí pararme delante de ella. Miramos. Nos quedamos callados. Asumimos su pose. Pedí a mis estudiantes que describieran lo que veían en la escultura, cómo se sentían en esa pose, que describieran un recuerdo que les evocara. Seguía habiendo algunas risitas, pero ahora iban acompañadas de preguntas,



observaciones e historias personales de fuerza y poder. Este momento fue educativo, y más tarde me inspiró para ver mi exploración de las artes a través de la lente de la enseñanza y el aprendizaje. Me matriculé en el programa de artes en educación de Harvard Graduate School of Education y empecé a trabajar con dos investigadores del Proyecto Zero en una investigación sobre la educación artística. Cuatro proyectos de investigación y dieciséis años después, sigo siendo parte de Proyecto Zero. Me encanta diseñar, participar en investigaciones participativas y reflexionar sobre las artes, la agencia, las disposiciones, el asombro y la curiosidad. Soy investigadora, madre y esposa en una familia de creadores y exploradores, tejedora y amante del invierno, las artes, los bosques, los océanos, los viajes, las ideas desordenadas, las listas y las preguntas.

Mara Krechevsky

Nunca supe qué quería ser cuando creciera. Estudié filosofía y psicología en la Universidad de Yale. Luego, me despidieron de un trabajo en ETS (Educational Testing Service) en Princeton, Nueva Jersey, pasé un año recogiendo uvas en el sur de Francia y abandoné la Facultad de Derecho de Harvard. Descubrí Proyecto Zero en 1983, cuando iba en metro a Harvard Square cada quince días para mirar las ofertas de empleo en un tablón de anuncios de Harvard (entonces no había ordenadores ni Internet). Nunca había oído hablar del psicólogo Howard Gardner, quien sin embargo me contrató para estudiar dos de las inteligencias identificadas en su recién formada teoría de las inteligencias múltiples. Desde entonces, soy investigadora de PZ. He participado en muchos proyectos de investigación, el más formativo de los cuales fue Making Learning Visible, una colaboración de 15 años, primero con educadores de preescolar de Reggio Emilia (Italia) y, después, con educadores estadounidenses de preescolar hasta grado doce, para investigar y mejorar el aprendizaje en grupo de estudiantes y adultos, en particular documentando sus procesos de aprendizaje. Me encanta aprender y saber cómo apoyarlo. Tengo múltiples identidades, la principal de ellas, coinvestigadora, amiga, aprendiz, educadora, escritora, lectora, oyente, oradora, amante de las artes y viajera. También soy judía-estadounidense, una esposa cisgénero y madre de dos hijos, a la que le encanta jugar con las personas y las palabras.



Megina Baker

Nací en la zona rural de Maine, en el noreste de Estados Unidos, y pasé mi primera infancia entre los bosques, en el enorme huerto de mi madre y nadando en el océano Atlántico. Supe que quería ser docente a los 7 años, cuando mi juego favorito era jugar al "colegio" con mi hermano pequeño como estudiante reticente. Estaba claro que tenía mucho que aprender sobre la docencia. En la secundaria, diseñé mi propia experiencia de "enseñanza" con una increíble docente de segundo grado en el colegio de primaria local y, luego, me fui a la universidad. Una pasantía en preescolar en Suecia se convirtió en una identidad bilingüe y bicultural para toda la vida cuando conocí a mi esposo y me quedé en Suecia. Un máster en educación inicial de la Universidad de Tufts y un doctorado en el Boston College en Instrucción Curricular profundizaron mis conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las colaboraciones con los colegios públicos de Boston escribiendo el plan de estudios ("Focus on K2 curriculum") y las interacciones continuas con programas inspirados en los centros de Reggio Emilia, Italia, influyeron en mi filosofía de la educación. Como adulta, me identifico como mujer blanca, cisgénero, bilingüe y bicultural. Soy docente, madre de dos niños bilingües, música, jardinera y excursionista. Ha sido una alegría formar parte del equipo de PoP desde el principio, seguir con esta investigación durante mi etapa como formadora de docentes de educación inicial en la Universidad de Boston y, ahora, como Directora de Enseñanza y Aprendizaje en Neighborhood Villages, una organización sin ánimo de lucro dedicada a apoyar sistemas de educación inicial excelentes con sede en Boston, Massachusetts, Estados Unidos.



Savhannah Schulz

Como un ornitorrinco, nunca sentí que encajara perfectamente en las categorías que el mundo me ofrecía. Era alemana, pero de algún modo también sudafricana. Me encantaba el arte, me fascinaba la ciencia y me apasionaban los deportes. Cuando tenía 15 años, dejé la región multicultural y densamente poblada del norte de Alemania al que llamaba hogar, y me trasladé a una pequeña ciudad a pocas horas de Johannesburgo en busca de mi identidad. Allí, en una clase con cincuenta estudiantes, aprendí a apreciar el valor de la educación y la belleza de las identidades diversas y complejas. Volví a Europa para seguir una educación transdisciplinar en el Reino Unido y Dinamarca. A lo largo de tres títulos, me especialicé en diseño visual, psicología, ciencias cognitivas y semiótica. En 2017, tuve la suerte de descubrir el *Centro de Mentes Interactivas* (en inglés conocido como "Interacting Minds Centre") de la Universidad de Aarhus en Dinamarca, y el grupo de investigación PoP en una conferencia sobre el juego. Solo unos meses



después, me uní a ambos grupos y comencé mi beca doctoral. Rodeada de mentes maravillosas (y de tantos colegas ornitorrincos), aprendí a valorar mi identidad como investigadora interdisciplinar/diseñadora visual que intenta comprender la reflexión y el aprendizaje lúdico.

Yvonne Liu Constant

Nací en Taipei, Taiwán, en una familia de educadores: mis padres y cinco de mis seis tías son educadoras. Mi tía, quien enseñaba arte, nos invitaba a mis primos y a mí a explorar nuevos medios a su lado. Mi madre, docente de matemáticas, se fijaba en los números y los patrones que nos rodeaban. Mi abuela, a pesar de no haber recibido educación formal, tenía un gran conocimiento de la botánica y las hierbas medicinales. Mi padre, docente de microbiología, cuyo lema era no escatimar en libros y viajes. De todos ellos, aprendí que la educación va mucho más allá de los colegios y que una mente curiosa y un corazón juguetón conducen a la satisfacción y la alegría del descubrimiento. Tras licenciarme en la Universidad Nacional de Taiwán, me trasladé a la zona metropolitana de Boston (Massachusetts, Estados Unidos) para cursar mis estudios de posgrado en la Universidad de Tufts y obtuve un máster y un doctorado en Desarrollo Infantil Aplicado mientras enseñaba en preescolar, transición y primer grado. De mi matrimonio, mi familia política, mis amigos de todo Estados Unidos y del mundo, y mis estudiantes y sus familias con diferentes experiencias, valores y creencias, aprendí a examinar mi propio contexto cultural y mis prejuicios implícitos, a mantenerme abierta a los demás y a buscar el entendimiento y un terreno común por difícil que parezca. Me identifico como taiwanesa-estadounidense, trilingüe, heterosexual, mujer cisgénero, ávida lectora, especialmente de ciencia ficción, corredora de larga distancia que prefiere correr por el bosque con frecuentes paradas para observar animales y plantas, y ambientalista que es voluntaria como ciudadana científica.



Los derechos de todas las imágenes de este libro pertenecen a Pedagogía del juego de Proyecto Zero. Excepto:

- p. 13 (arriba a la izquierda, abajo a la derecha) Las fotografías de *Una introducción lúdica* de Dinamarca, y de las Escenas de práctica *Facilitar un horario creado estudiantes* y *Demasiadas reglas en el patio de recreo* se han utilizado con permiso del Colegio Internacional (ISB) de Billund.
- p. 14 (centro izquierda)
- p. 15 (arriba derecha)
- pp. 33-38
- pp. 99-103
- pp. 41-44 Consulta la nota www.savhannahschulz.com/teaching-materials/playful-learning-visual
- p. 235 Imagen de Savhannah Schulz. Fotografía de Melissa Bach Yildirim.