

Desarrollo de competencias globales a través del juego intencional: Derecho de participar y tener voz

Developing Global Competencies Through Intentional Play: The Right to Participate and Have a Voice

Angela K. Salmon , UNITED STATES OF AMERICA

Los mayores logros de un niño son posibles en el juego, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moral. (Vygotsky, 1978, p. 100).

RESUMEN

Los niños y las niñas son ciudadanos desde el momento de su nacimiento. Desde pequeños, aún antes de hablar, ellos leen a su alrededor y construyen significados de lo que perciben del mundo. Los niños no son inmunes a las fuerzas que determinan los cambios en la sociedad; como ciudadanos del presente tienen derecho a opinar en la toma de decisiones que les afecta. De ahí que el adulto debe mediar en la construcción de significados con experiencias apropiadas para la edad tales como el juego intencional. El derecho de los niños a participar y tener voz de acuerdo al artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño sostiene que los niños tienen derecho a crear sus criterios y manifestarlos. La participación y voz empoderan a los niños haciéndolos sentir intrínsecamente motivados lo cual permite que ellos desarrollen agencia y adquieran conductas cívicas y democráticas que determinarán su participación con la sociedad a futuro. Al participar y tener voz, ellos desarrollan un sentido de pertenencia que a su vez contribuye a fortalecer la autoestima, desarrollo y

bienestar general de los niños. Para promover la participación de los niños, los adultos debemos revisar la imagen que tenemos de los niños y reconocer su capacidad de pensar y comunicarse. Así los niños logran entender problemas globales dirigidos a acción local. El mejor espacio que permite a los niños tener voz es el juego el cual se adiere al artículo 31 de los Derechos del Niño.

Palabras claves: Competencias Globales, Derechos de los Niños, Participación y Voz, Juego Intencional, Responsabilidad Cívica

ABSTRACT

Children are citizens from birth, perceiving and constructing meanings from their surroundings before they can speak. As active participants in society, children are affected by societal changes and have the right to be involved in decision-making processes that impact them. Article 12 of the Convention on the Rights of the Child states that they can form and express their opinions. Facilitating children's participation through age-appropriate experiences like intentional play empowers

them, fostering intrinsic motivation and enabling the development of agency, civic engagement, and democratic behaviors. Such participation strengthens their sense of belonging and contributes to their self-esteem, development, and overall well-being. To support this, adults must reevaluate their perceptions of children, recognizing their capacity for thought and communication. By doing so, we enable children to engage with global issues on a local scale. As Article 31 of the Convention outlines, play provides an ideal space for children to express their voices and participate meaningfully.

Keywords: Global Competencies, Children's Rights, Participation and Voice, Intentional Play, Civic Responsibility

INTRODUCCIÓN

Cuando un niño aprende a través del juego, difícilmente logrará suplantar esta experiencia vital por el aprendizaje pasivo recibido en la quietud de un pupitre. Para ilustrar esta afirmación, mencionaré un testimonio real ocurrido durante el proceso escolar de mi hija Michelle.

Michelle inició sus años de enseñanza en una escuela innovadora cuya base de aprendizaje era el juego. Cuando ella contaba con seis años, nos mudarnos de país y, por tanto, de escuela. Pasados unos meses en su nuevo centro educativo, mi hija empezó a quejarse continuamente de dolores de estómago; lo cual me resultó extraño. Sin embargo, pronto pude percatarme de que esos malestares eran un pretexto para no asistir a la escuela. Pude, entonces, constatar que Michelle no calzaba dentro de un contexto escolar, en el que debía permanecer casi todo el día sentada en su escritorio, llenando hojas de trabajo o rindiendo pruebas. En cierta ocasión, me permitieron observar una clase. Ese día la maestra estaba enseñando a los niños el concepto «democracia». En un momento dado, Michelle se dirigió a la ella con estas palabras: «Yo ya no quiero aprender de la democracia porque no me permiten opinar». Para mí, este hecho fue una voz de alerta sobre la situación que atravesaba mi hija dentro de este tipo de enseñanza, en el que ciertamente no encajaba. Tras una larga búsqueda de escuelas donde se valora el papel fundamental del juego en el proceso de aprendizaje, tuvimos la suerte de encontrar un centro educativo que acababa de abrir sus puertas y que estrenaba un programa llamado «Micro-sociedad» (2022). El modelo pedagógico de este programa incluía un día a la semana en el que,

a manera de juego, la escuela se transformaba en una micro-sociedad, en la que existían negocios, bancos, impuestos, servicios, etc. Entre otras cosas, los niños tenían que diseñar su hoja de vida para aplicar a trabajos, hacer estudios de mercado para abrir negocios, descubrir qué servicios podrían brindar, etc. Gracias a este programa, Michelle «aprendió a aprender», a través del juego. Posteriormente, en el transcurso de los años, ella continuó jugando y aprendiendo hasta convertirse en lo que es ahora: una ingeniera química. Actualmente, Michelle continúa «jugando» y creando grandes aportes para la humanidad: hoy por hoy ella está desarrollando un ambicioso emprendimiento de productos alimenticios sustentables para reducir el impacto ambiental y, a la par, producir alimentos saludables (Rodríguez, 2022). Frecuentemente, ella menciona su afán de contribuir a la construcción de un mundo mejor, como el gran motivo para despertarse cada día.

Me gusta compartir esta historia porque resalta cómo el hecho de que Michelle, a la temprana edad de seis años, despertara su propia voz y pudiera participar activamente en su proceso de aprendizaje, que determinó su futuro. Ella logró ser rescatada de una educación pasiva y se convirtió en un agente de cambio.

En un mundo vertiginosamente cambiante, los educadores confrontan la difícil tarea de preparar a los estudiantes para asumir retos que reclaman su atención inmediata: la pobreza, el cambio climático, la inmigración descontrolada, las guerras y muchos otros desafíos globales. Por otro lado, es significativo el aumento de estudiantes inmigrantes en las aulas: la cantidad de familias que huyen de la guerra, los desastres naturales, la pobreza y de muchas otras situaciones. Me pregunto, entonces, ¿qué tan preparados se encuentran los maestros para enfrentar las múltiples realidades que llevan los niños al salón de clase? Para afrontar estos desafíos y, con carácter de urgente, hace falta que los maestros desarrollen en sus estudiantes, competencias globales (Boix Mansilla y Schleicher, 2022).

Uno de los grandes retos de la educación es reducir la profunda brecha que existe entre la oferta educativa y lo que el mundo requiere para que las personas logren éxito. En su estudio Wagner (2008) entrevistó a grandes compañías y académicos alrededor del mundo, para conocer el perfil que hoy en día deben poseer las personas para alcanzar el éxito. La mayoría de entrevistados coincidió en que la gran carencia de los nuevos graduados era la falta de iniciativa. Ellos

buscaban personas curiosas que no se amedrentaran frente a los problemas y que se hicieran preguntas para identificar problemas y sus posibles soluciones; personas, en fin, que tuvieran un pensamiento crítico y que fueran emprendedoras. Los entrevistados, además, indicaban que ellos no podían enseñar a las personas a pensar críticamente. De ahí, el compromiso que tienen los educadores con la infancia; puesto que ellos son los verdaderos mediadores del aprendizaje. Robinson (2015) señala que las escuelas no necesitan innovación, sino una transformación que inspire a maestros, padres y diseñadores de políticas, a plantearse un camino que permita encontrar una verdadera naturaleza educativa y su propósito. Para que esto ocurra, Perkins (2014) sostiene que los maestros deben rodear a sus estudiantes de temas que sean relevantes para los estudiantes y cuyos aprendizajes sean funcionales de por vida. Perkins resalta la importancia de que los educadores ayuden a sus estudiantes a desarrollar destrezas de pensamiento crítico y de formulación de preguntas. Tanto Perkins (2014) como Wagner (2008) subrayan que al mundo no le interesa lo que el individuo conoce o qué tan inteligente es; al mundo le interesa lo que la persona puede hacer con lo que conoce.

Para crear experiencias educativas como las que proponen los expertos, es imprescindible revisar la imagen que tenemos del niño; es decir, nuestras expectativas de los estudiantes, como pensadores y agentes de cambio. De ello, dependerá la calidad de oportunidades de aprendizaje que ofrezcamos; más aún, si se trata de utilizar el juego como el camino natural más acertado para alcanzar las destrezas del siglo XXI: pensamiento crítico, creatividad, colaboración y comunicación. Wagner (2014) afirma que el camino para el éxito se centra en el juego, el propósito y la pasión. A partir de esto, introducimos el tema del juego intencional que propone un aprendizaje lúdico, que permita el desarrollo del niño como ciudadano global, con voz propia y con participación resaltando los artículos 12 (derecho de expresar su opinión) y 31 (derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad) de la Convención de los Derechos del niño (Unicef, 2019).

Solemos referirnos a los niños como el futuro sin considerar que tan pronto un niño nace, ya es un ciudadano del presente. Korczak (2007), una de las máximas autoridades en los derechos de los niños dice que los niños no son las personas del mañana, sino ciudadanos de ahora quienes merecen que se les tome en

serio. Por más que queramos protegerlos de los acontecimientos que ocurren en el mundo, nadie está en la capacidad de ocultárselos; menos aún, de evitar que tengan que afrontar estos problemas en el futuro. En un planeta globalizado —con avances tecnológicos—, la interdependencia entre las personas va en aumento. El brote del COVID 2019 constituye un ejemplo reciente; pues nadie logró librarse de los efectos de este virus ya sea por salud, implicaciones políticas, situación económica, etc. Por tanto, partamos de que todo niño es un ciudadano del mundo y, por ende, con derecho a participar. Para Boix Mansilla, Salmon & Melliou (2023) los niños no son inmunes a las fuerzas que determinan los cambios en la sociedad y en algunas ocasiones se convierten en protagonistas de transformaciones históricas. Esto nos conduce a una reflexión: tanto las escuelas como los maestros debemos renovar nuestras prácticas educativas, a fin de que respondan a las necesidades e intereses de nuestros estudiantes. Tonucci (1991) —reconocido psicopedagogo italiano y defensor de la voz de los niños que ha dedicado su carrera al estudio del pensamiento y conductas de los niños en la familia, escuela y comunidad— hace un llamado urgente a crear ciudades para los niños e insiste en la necesidad de crear espacios lúdicos donde los niños tengan la libertad de jugar. De no hacerlo, se corre el riesgo de restringir su desarrollo cognitivo y socioemocional. A medida que las ciudades crecen, los espacios para los niños decrecen; de ahí que las escuelas se conviertan en ese lugar donde los niños pueden jugar. Esto implica que los maestros deben ser innovadores y responder a las demandas de los niños a partir del juego. A medida que los niños avanzan en escolaridad ellos pierden la ilusión de ir a la escuela, ya que dicen que es aburrida y que lo único que les gusta son los amigos. Esto ocurre porque pueden jugar con sus amigos. Para Tonucci (1991), las escuelas deben ser lo suficientemente atractivas para que sean los niños quienes deseen asistir: no solo por sus amigos, sino por la necesidad intrínseca de aprender. El juego, como veremos más adelante, tiene un papel fundamental en la participación del niño y en la obtención de un aprendizaje auténtico y significativo.

La discusión de este estudio se apoya en los artículos XXII, XIII y XXXI de la *Convención Internacional de los Derechos de los Niños* (2022), cuyos principios justifican los temas que estaré abordando.

El artículo XXII determina que el niño tiene derecho a expresar su opinión y a que esta sea tomada en cuenta, en todos los asuntos que le afectan. El artículo

XIII declara que el niño tiene derecho a la libertad de expresión, lo que incluye la libertad de buscar, recibir y difundir información; sin consideración de fronteras; y en la forma en que él lo decida: oral, escrita, artística, etc. Mientras que el artículo XXXI, defiende que el niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en actividades artísticas y culturales.

Este modelo de protagonismo y participación del niño en su aprendizaje es la inspiración de este trabajo; en el que, además, se alinean marcos de referencia tales como: las competencias globales, las metas globales sustentables de las Naciones Unidas (2015), las destrezas del siglo XXI y los beneficios del juego e historias digitales. Dentro de contexto, es oportuno considerar la cardinal importancia que posee la relación entre adultos —incluidos políticos— y niños, sobre la que Tonucci (1991) también hace mención. Dicho esto, partamos de las siguientes preguntas: ¿Qué perfil de ciudadano queremos que los niños desarrollen como consecuencia de nuestro trabajo con ellos? ¿Cuál es el papel del maestro como impulsor de agentes de cambio? ¿Cómo permitimos que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico, creatividad, comunicación y colaboración? ¿Qué oportunidades damos a nuestros estudiantes para que participen activamente en la sociedad y que tengan voz?

Los conceptos abordados a continuación sirven de preámbulo para comprender los ejemplos de los estudios de casos y las investigaciones que comparto en este manuscrito.

MARCO CONCEPTUAL

La participación del niño fortalece su espíritu democrático y compromiso con la comunidad. Los elementos de participación significativa, de acuerdo a Unicef (2022, p.12) son espacio, voz, influencia y audiencia. El adulto debe proveer espacios de participación para que los niños puedan formar sus opiniones y compartir sus puntos de vista. En niños pequeños el juego ofrece este espacio de modo natural. Los adultos deben escuchar los puntos de vista del niño a través de la observación de sus acciones, conversaciones, y múltiples maneras de expresarse. El pensamiento del niño se hace visible a través del arte, el juego, la actuación, etc.

El pensamiento a través del juego

Los adultos tendemos a subestimar la capacidad del niño para leer su entorno. Freire (1997) afirma que toda lectura de la palabra siempre está precedida por

una lectura del mundo. Freire sostiene que la lectura se configura dentro de un intento por comprender el contexto social, mediante la asociación de la experiencia escolar con la cotidianidad del alumno. Según él, cada niño tiene su perspectiva para interpretar su mundo, de acuerdo con su edad y experiencia.

Las formas de comunicación cambian con la edad, con la exposición a distintos medios y con su práctica. En el caso de los niños, la manera más natural de comunicarse es el juego y el arte. Para ilustrar esto, mencionaré algunas situaciones observadas en una escuela de Miami. Los niños tenían entre tres y cuatro años de edad y la observación fue realizada al día siguiente del ataque terrorista —ocurrido el 11 de septiembre de 2001— a las Torres Gemelas. Aparentemente ajenos a esta tragedia, los niños dieron a conocer su percepción del terrible acontecimiento, a través del juego dramático. Como se observa en la Imagen 1, algunos niños reconstruyeron este atentado formando torres y mangueras con bloques de lego. Mientras uno de los niños sostenía un avión que se estrellaba contra las torres, otro niño —vestido de bombero— trataba de mitigar el fuego. Tal vez, en sus casas, mientras sus padres veían los noticieros, los niños estaban haciendo su propia lectura de esta tragedia.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2006) constituye un apoyo científico sobre la capacidad que tiene el ser humano para usar múltiples lenguajes como son el juego dramático, el arte, la música entre otros. Los niños piensan en historias y las externalizan de muchas maneras, el poema de los «Cien Lenguajes del Niño» de Loris Malaguzzi (1996) hace referencia resalta que el niño tiene múltiples maneras de ver el mundo y de comunicarse. La historia de la réplica del ataque terrorista es un claro testimonio de ello.

Beneficios del juego

Hay un sinnúmero de investigaciones que determinan la importancia del juego en el desarrollo de los niños. En un reciente estudio, la fundación Lego (2022) preguntó a 24 593 niños alrededor del mundo qué es lo que ellos pensaban sobre el juego. El 95% de los niños respondieron que el juego les permite tratar ideas nuevas; el 93% de los niños indicaron que a través del juego pueden hacer amigos; un 95 % de niños mencionaron que el juego les ayuda a aprender cosas nuevas; otro 95% de niños señalaron que el juego los relaja; un 97% de niños declararon que el juego les hace felices; mientras que un 94% concluyeron que el juego les vuelve creativos.



Figura 1. Niños de 3 y 4 años replicando el ataque terrorista del 11 de septiembre, 2001.

Es hora de que los adultos escuchemos a los niños. Las respuestas dadas en la encuesta mencionada no distan mucho de los beneficios del juego extraídos de muchas investigaciones científicas. En la compilación de estudios, se ha encontrado que el juego ayuda a los niños a desarrollar la atención, el autocontrol, la percepción espacial, la motivación, la autoconfianza, la solución de problemas y la reflexión (Lego, 2022). Además de todo lo citado, el juego también permite:

- **Bienestar general del niño:** El juego ayuda a la salud mental de los niños; pues, tal como ellos lo señalan, los relaja. También les permite ser resilientes; es decir, adaptarse a nuevas situaciones. En actividades de juego, cuando los niños tratan de alcanzar algo, persisten en hacerlo hasta alcanzar sus metas. De esta manera, aprenden a vencer la frustración y a persistir.

- **Desarrollo de destrezas:** Tanto la actividad de motricidad gruesa —correr, brincar, saltar, etc.—, como actividades de motricidad fina —escribir, dibujar, trazar— ayudan a los niños a desarrollarse físicamente. Muchas actividades invitan a los niños a juegos cooperativos, en los que pueden desarrollar destrezas socioemocionales. A través del juego, los niños manifiestan sus emociones y aprenden a ma-

nejarlas.

- **Aprendizaje:** El juego permite que el niño desarrolle su pensamiento. Es a través del juego que el niño pone a prueba sus teorías sobre cómo funcionan las cosas; por ejemplo, hacer que flote un objeto. En actividades de juego, cuando los niños tienen que tomar decisiones en base a la información que conocen y a su aplicación, desarrollan el pensamiento crítico.

En un estudio realizado en Australia, en un aula de niños cuyas edades oscilaban entre tres y cinco años, y cuyo modelo educativo implicaba el uso del 95% del tiempo en actividades lúdicas Salmon (2016), se esperaba introducir rutinas de pensamiento. Las rutinas de pensamiento son estrategias desarrolladas por investigadores de Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, cuyo principio esencial es hacer visible el pensamiento con el fin de promover el aprendizaje (Proyecto Zero, 2022). Estas son una serie de pasos sencillos a seguir y fáciles de implementar. Para aclarar este tema, se incluye la tabla 1 que resume las siete fuerzas culturales en las que se basa el pensamiento visible.

Volviendo a la experiencia en Australia, la escuela trabajaba con el juego intencional. Al principio, fue

Fuerza cultural	Descripción
Expectativas	Es necesario tener altas expectativas de los niños como pensadores y agentes de cambio.
Oportunidades	Cuando se tienen altas expectativas, se diseñan experiencias de aprendizajes que inviten al niño a pensar.
Rutinas de pensamiento	Las rutinas de pensamiento fueron diseñadas para promover tipos específicos de pensamiento. Son estrategias fáciles de usar y contienen pocos pasos. Por ejemplo: «Ver-Pensar-Preguntarse», «Ponerse en los zapatos de otros», «Yo solía pensar... ahora pienso...», etc.
Lenguaje de pensamiento	Es importante utilizar un lenguaje de pensamiento acorde al tipo de pensamiento que se quiera usar; por ejemplo: comparar, procesar, imaginar, etc.
Modelaje	El adulto utiliza el lenguaje de pensamiento para hablar de actividades cognitivas.
Espacio y respeto	Se utiliza un espacio para exponer la documentación que refleje el pensamiento de los niños. Se respeta toda contribución de los niños.
Tiempo	Se da tiempo para pensar. Esto ayuda a desarrollar el manejo de la impulsividad.

Fuente: Ritchhart, Church y Morrison, 2011
 Tabla 1. Fuerzas culturales para hacer el pensamiento visible

un desafío encontrar la ocasión para utilizar estas herramientas —rutinas de pensamiento—. Como punto de partida era importante partir del concepto de pensamiento de los niños el cual se relaciona con el lenguaje del pensamiento. Como extensión de un estudio anterior sobre el concepto del pensamiento en los niños (Salmon & Lucas, 2011), se preguntó a los niños: «¿Qué es pensar?». Fue fácil captar cómo los niños asociaban sus procesos de pensamiento con sus actividades lúdicas. Fue interesante comprobar que ninguno de ellos tomaba la idea de otro niño, como suele ocurrir; en cambio, todos se refirieron a las actividades de juego en las que habían estado activos y en las que debían resolver problemas. Estas fueron algunas de las respuestas:

Maestra: ¿Qué es pensar?

Niño 1: Resolver un problema, como el de los cohetes.

Niña 2: Hacer un avión de papel.

Niño 3: Usar las gomitas para armar.

Niño 4: Es tener ideas... (cierra sus ojos y sigue luego de una pausa) ...pero a veces me atranco.

Maestra: ¿Qué haces cuando te atrancas?

Niño 4: Pido ayuda a mis amigos.

Niña 5: Es leer.

En lo relativo a la inclusión de las rutinas de pen-

samiento en la cotidianidad escolar de los niños, el reto era buscar el momento adecuado para hacerlo. Se documentaron las conversaciones y los artefactos que aparecían durante los momentos de juego. Luego de compartirlos con la clase, las fotografías de estos eran expuestas en las paredes del aula. La documentación alcanzó mucho valor cuando era compartida con la clase y, para facilitar los comentarios y retroalimentación de los niños, se utilizaron rutinas de pensamiento tales como: «¿Qué ven? ¿Qué piensan de lo que ven? ¿Qué se preguntan?». Esta actividad constituyó un gran paso para entender el significado de las historias que los niños plasmaban en el juego. Mejor aún, los niños, por iniciativa propia, invitaron a otros niños a visitar las obras que resultaban de sus juegos y espontáneamente pedían a sus compañeros que dieran su opinión, utilizando las rutinas de pensamiento que se había modelado con el grupo. Esto les permitió reflexionar sobre sus pensamientos; lo cual es muy valioso, en el proceso de aprender a aprender (Salmon, 2016).

El juego y los hábitos de la mente

Las experiencias de aprendizaje son más beneficiosas cuando promueven hábitos de la mente en el niño. Costa y Kallick (2014) definen los hábitos de la mente (HDM) como los atributos con los que cuentan las personas que identifican problemas y los re-

suelven. Estos autores sostienen que los buenos pensadores poseen tanto destrezas de pensamiento como disposiciones de pensamiento. Entre los dieciséis hábitos de la mente que Costa y Kallick (2014) han desarrollado, este estudio tomará algunos ejemplos para discutir cómo estos hábitos están presentes en el juego. Algunas investigaciones (Salmon, 2015, 2021) demuestran cómo, en actividades lúdicas, es común ver a los niños sumergidos en su imaginación, buscando crear algo que tienen en su mente. Los niños parten de una hipótesis que genera preguntas: las mismas que tratan de contestar a través de intentos que implican la verificación de su hipótesis. Los hábitos de la mente tales como persistencia, imaginación, innovación, formulación de preguntas, entre otros no es algo que se enseña en una lección; pero, en cambio, sí es posible brindar la oportunidad, a partir del diseño de situaciones y experiencias, que los niños pongan en práctica.

Una manera de apoyar a los niños en la internalización e identificación de los hábitos de la mente es otorgar un nombre a la acción del niño y hacerle consciente de ella. Salmon (2015) sostiene que cuando los adultos ayudan a los niños a hacer su pensamiento visible y a entender los procesos cognitivos que usan —metacognición—, permiten que los niños sean más curiosos, intencionales, metacognitivos y, por último, generan pensadores que buscan y resuelven problemas. Las rutinas de pensamiento facilitan el desarrollo de los hábitos de la mente. Un ejemplo de ello constituye la rutina «Ver-Pensar-Preguntarse». Cuando se solicita a un niño que observe algo detenidamente, antes de emitir un juicio, el niño va a hacer conexiones con conocimientos previos y, al mismo tiempo, va a reunir evidencia. De este modo, puesto que no emitió una respuesta inmediata, se vio abocado a manejar su impulso. Por lo tanto, constatamos tres hábitos de la mente que están presentes dentro de este proceso: conexión con experiencias previas, uso de los sentidos para recolectar información y manejo del impulso.

En relación con la pregunta «¿Qué es pensar?», realizada a los niños australianos, ellos mencionaron que, para resolver un problema, muchas veces tenían que recurrir a alguien. De este modo, estaban describiendo el hábito de la mente «pensar interdependientemente». Por otra parte, muchas de sus respuestas también hacían alusión a los hábitos relacionados con la imaginación e innovación.

Naturaleza del juego

El juego es una práctica apropiada para el desarrollo de los niños. De acuerdo con la Asociación Nacional para la Educación del Niño Pequeño (NAEYC por sus siglas en inglés), las condiciones de aprendizaje adecuado para alcanzar dicho desarrollo deben incluir:

- Contenido apropiado y necesario
- Contenido significativo y relevante
- Contenido relativo a las experiencias de los niños
- Contenido verdadero
- Expectativas realistas y alcanzables

Similarmente, para que un juego sea de calidad, Lego (2022) recomienda las siguientes condiciones que: el juego sea divertido, tenga significado para la vida, todos puedan participar, contenga acciones repetitivas y sea socialmente interactivo. Todas estas condiciones preparan al maestro para diseñar ambientes de juego con intencionalidad.

El juego se manifiesta de muchas maneras y varía de acuerdo con las habilidades cognitivas. Piaget (1929), luego de observar y estudiar a sus hijos en actividades de juego, logró conceptualizar las etapas cognitivas del niño en: etapa sensomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales. Por otro lado, Smilanski (1990), clasificó el tipo de juego que se da en cada etapa de desarrollo de los niños.

Juego con intencionalidad

Mencioné en el testimonio introductorio de este artículo que, para mi hija Michelle, el contribuir a mejorar el mundo con sus ideas es el motivo de inspiración para levantarse cada día. Padres y maestros añoramos que nuestros niños se sientan dichosos de ir a una escuela que los inspire, les permita hacerse preguntas y los motive a generar ideas para construir un mundo mejor. Sineck (2011) explica esto con que lo que él llama el «Círculo de Oro». En el centro de este círculo está el porqué de lo que hacemos. Los educadores solemos enfocarnos en el «qué» y el «cómo»; sin embargo, estos dos enfoques son el resultado del «por qué». El porqué de lo que hacemos es esa motivación intrínseca: lo que nos inspira a levantarnos cada día. Pese a que esta publicación va dirigida a líderes de organizaciones, su concepto es fácilmente transferible a la educación, si queremos formar ciudadanos innovadores y con iniciativa.

Piaget: Etapas de desarrollo cognitivo	Smilanski: Tipos de juego
Sensoriomotora (0-2 años): Imitan, primeros signos de memoria. Pasan de acciones reflejas a voluntarias.	Funcional o exploratorio: Uso de sentidos. Exploración de los alrededores. Descubrimiento de movimientos corporales.
Preoperacional (2-6 años): Pasan de un pensamiento egocéntrico a otro más social.	Juego constructivo: Uso de bloques, material fluido (pintura, agua, plastilina). Inicio de juego simbólico. Juego dramático: Macrosférico (niños actuando o pretendiendo) o microsférico (cuando manipulan objetos pequeños para crear historias).
Operaciones Concretas (7-11 años): Son capaces de resolver problemas concretos. Desarrollan interés por la identidad.	Juego socio-dramático: Incluye más de una persona. Actuación alrededor de un tema. Juegos con reglas. Juego cooperativo. Invenciones. Los juegos individuales pasan a ser colectivos. Los niños buscan a otros para que el juego sea más social. Suelen realizar juegos colectivos donde existen unas reglas.

Tabla 2. El juego de acuerdo con las etapas de desarrollo cognitivo

Sinek (2011) sostiene que la felicidad viene de lo que hacemos y, en cambio, la realización viene del «por qué» hacemos algo. Él toma como ejemplo a los hermanos Wright —inventores del primer avión— cuya motivación interna los llevó a persistir y a diseñar varios prototipos, hasta lograr el primer prospecto de avión. Tanto para los hermanos Wright como para los niños, hacer volar un avión —ya sea de papel o de acero— parte de un «¿por qué?» y de la necesidad de ver sus ideas transformadas en un objeto tangible. Hoy en día, existen varios movimientos que motivan a los niños a inventar, a partir de un sentido de agencia y empoderamiento. Un ejemplo de ello es el proyecto Agencia por Diseño de Proyecto Cero (Tishman, 2017). Para Tishman, aquellos que estudian la solución de problemas son buenos para detectarlos. Esto es producto de la curiosidad; pues, a través de esta, los niños hacen preguntas que generan su propio «¿por qué?». Cuando conocemos los problemas que impactan al mundo y buscamos posibles soluciones podemos convertir dicha situación en un «¿por qué?» que puede definir el horizonte de exploración de un

niño.

Lejos de cortar la inocencia de los niños, el ejemplo de la dramatización del atentado del 11 de septiembre nos abre los ojos y nos invita a reflexionar sobre lo expuestos que están los niños a la vulnerabilidad; puesto que son parte de un mundo que enfrenta muchos desafíos. Claro está que muchos viven en ambientes más vulnerables que otros —situaciones pobreza, violencia, guerra, procesos migratorios—; sin embargo, todos se ven afectados de una u otra manera por los padecimientos de otros. Brown (2012) afirma que todo ser humano es emocional y, por tanto, está continuamente expuesto a la vulnerabilidad; sin la que —en su opinión—no existe innovación.

A partir de experiencias de juego, los docentes pueden establecer conexiones entre la escuela y el mundo y contribuir, por medio de la educación, a la formación de ciudadanos competentes. Para ello es imprescindible que el maestro sea «intencional» y diseñe experiencias y ambientes que expongan al niño —de un modo apropiado para su edad— a las metas sustentables para el 2030; metas a las que todos

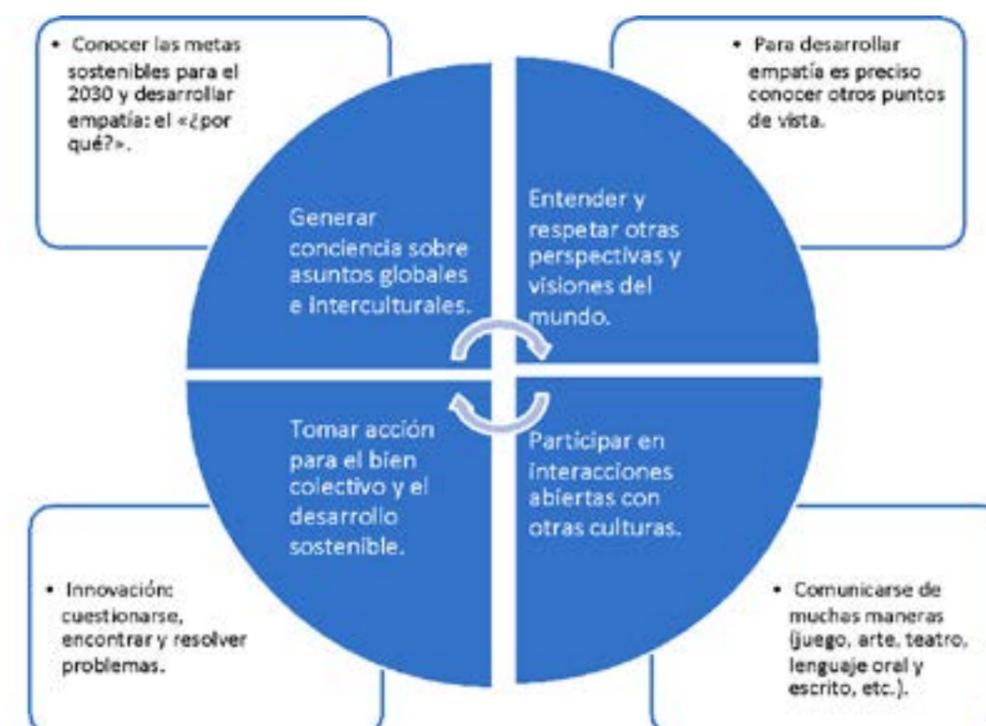


Figura 2. Dimensiones de las competencias globales y el juego intencional

deberíamos unirnos si queremos preservar nuestro planeta. Si se considera el juego como catalizador del pensamiento y si se toma en cuenta la emoción, como eje fundamental del aprendizaje, el maestro puede crear experiencias de juego que permitan desarrollar competencias globales. Los objetivos de desarrollo sostenible (SDGs por sus siglas en inglés) que, para la UNESCO (2022), constituyen una agenda ambiciosa y universal para el desarrollo sostenible, «de las personas, por las personas y para las personas».

Competencias globales a través del juego

A propósito de la enorme brecha que existe entre educación y realidad mundial, es preciso que los educadores abran espacios en los que sus estudiantes desarrollen competencias globales, en las que puedan adquirir un «¿por qué?» y, de este modo, encontrar un sentido a lo que aprenden.

El juego constituye una herramienta apropiada para que los estudiantes —pequeños y grandes— establezcan puentes entre el mundo real y la escuela. Boix Mansilla y Schleicher (2022) sostienen que la educación debería convertirse en el espacio que fortalezca estos puentes, a través de la transformación

de los niños en agentes de cambio. Para lograrlo es importante que los niños encuentren un «¿por qué?» que los movilice, despierte su curiosidad y desarrolle su empatía sobre aspectos que afectan al mundo. Tal proceso, permite que los estudiantes pasen de un rol pasivo a un rol activo.

La formación de un ciudadano global implica una educación que desarrolle competencias globales. En este contexto, Boix Mansilla y Schleicher (2022), proponen cuatro dimensiones:

- Tener conciencia sobre asuntos globales e interculturales.
- Entender y respetar otras perspectivas y visiones del mundo.
- Proponer acciones para el bien colectivo y el desarrollo sostenible.
- Participar en interacciones abiertas e interactuar con otras culturas.

Tales dimensiones son claves para rodear al niño —de modo cognitivo y emocional— en el juego intencional. La figura 2 ilustra las condiciones básicas para promover competencias globales, a través del juego. Para Boix Mansilla y Schleicher (2022), las competencias globales son necesarias para prosperar

en un mundo interconectado e interdependiente.

Para fomentar el desarrollo de competencias globales y diseñar espacios de juego intencional, el educador debe tener presente los objetivos del desarrollo sostenible para el 2030, propuesto por las Naciones Unidas (UNESCO 2022). De este modo contribuirá, desde el ámbito educativo, al mejoramiento del mundo. Este es el plan maestro para alcanzar un futuro sostenible para todos. Nos enfrentamos a desafíos globales —la pobreza, la desigualdad, el clima, la degradación ambiental, la guerra, la injusticia— que día a día se incrementan. El juego es una manera directa de responder a estos objetivos de desarrollo sostenible (Salmon, 2022).

El protagonismo del niño en contextos de vulnerabilidad se apoya en la pedagogía de Janusz Korczak, surgida después de la Segunda Guerra Mundial (Markowska-Manista U. y Zakrzewska-Oledzka, 2019). En esos momentos, Korczak —un pediatra judío— se hizo cargo de un orfanato y luchó por proteger la dignidad de sus niños. Con el fin de que ellos tuvieran participación y pudieran expresar su propia voz, les ayudó a publicar su propio periódico. Los aportes de Korczak han dado fuerza a la promoción y desarrollo de los derechos de los niños; pues les permitió participar activamente en la protección de sus derechos y, de este modo, los convirtió en agentes de cambio.

Las historias y el juego

Es importante que los educadores ofrezcamos una enseñanza culturalmente receptiva. Para abordar estas dos metas sustentables: la número diez —reducción de las desigualdades— y la número dieciséis —paz, justicia, e instituciones sólidas— emplearé unas narraciones literarias que forman parte de un proyecto conjunto entre Kindergardens de los Estados Unidos y Grecia. Dicho proyecto constituye un trabajo mancomunado entre niños refugiados, inmigrantes o de descendencia inmigrante (Salmon & Melliou, 2021, Salmon, 2022). El recurso de la literatura infantil se usó como provocación para que los niños migrantes compartieran sus historias. Las historias nos convierten en seres humanos y, por ende, conforman un espacio en el que los niños se sienten libres de ser vulnerables, y expresar sus experiencias y emociones. Este espacio brindó a los niños la oportunidad de compartir situaciones que los estresaban. Al comunicar sus experiencias con otros niños que habían pasado por circunstancias similares ya no se sentía tan solos. En los dos lugares, de modo natural, los niños respondieron a través del juego dramático y el arte.

En Grecia, luego de leer un libro sobre las travesías que realizaban muchas familias que arribaban a este país, decidieron —en forma espontánea— replicar estas escenas, mediante el juego dramático. La maestra, que documentaba todos estos procesos, invitó a los niños a conversar sobre el tema. Surgió, entonces, la conversación sobre por qué emigraron y cuáles fueron sus opciones. En el diálogo con la maestra, los niños quisieron hacer un video digital para que otros conocieran su historia. Así nació el concepto que mis colegas y yo llamamos «Historias colectivas de voz e influencia» (Salmon & Melliou; Boix Mansilla, Salmon & Melliou, 2023).

La realización del video digital tomó dos meses. Durante este tiempo, los niños contribuyeron con sus historias, las mismas que plasmaron en dibujos y en pequeñas representaciones que modelaron con plastilina. La producción del video usó la aplicación de Stop Motion —que implica la inclusión de varias tomas para lograr movimiento—, lo que forzó a los niños a colaborar más de cerca. De este modo, para lograr su objetivo, los niños tuvieron desarrollar tres hábitos de la mente: escuchar con atención y empatía, pensar flexiblemente y pensar interdependientemente. En la etapa de digitalización de la historia, añadieron figuras de lego con las que se dedicaron algún tiempo al juego dramático microséfico y en cámara lenta, para captar cada movimiento. El diseño de la historia digital se puede observar en este enlace <https://youtu.be/61VPX-1-3iQ>. Esta experiencia fue inclusiva; ya que permitió la participación de todos los niños, a pesar de que no todos conocían el idioma local.

Los niños piensan en historias. Como humanos, las historias que compartimos validan nuestras experiencias (Boix Mansilla, Salmon & Melliou, 2023). El juego permite crear ambientes libres de riesgo en los que externalizan su pensamiento. Similar a la experiencia en Grecia, los niños de una comunidad guatemalteca —cuyos miembros se vieron forzados a emigrar a los Estados Unidos— encontraron un gran alivio al contar sus historias (Salmon, 2022). El juego —realizado a través de títeres— tomó protagonismo y logró que, a partir del juego dramático, revelaran sus situaciones de vida y aquello que les inquietaba. Sus historias fueron contadas en un teatrino, en la silla del autor y en formato digital (Figura 3).

Desde el enfoque de desarrollo, en ambos casos los niños inmigrantes tuvieron la oportunidad de utilizar el juego como un instrumento de mediación. Además, aprendieron a apreciar las historias de sus compañeros y a desarrollar empatía. Boix Mansilla y



Figura 3. Títeres y juego dramático micro-esférico



Figura 4. Prototipos de vehículos para recoger agua y purificarla

Schleicher (2022) resaltan que las «historias colectivas de voz en influencia» ofrecen un marco pedagógico para el aprendizaje. Ellos reconocen que las historias son poderosas porque dan a los niños una voz y les ayuda a conectarse con los demás, de una manera diferente. Es a través de sus historias que los niños descubren cómo las similitudes unen a las personas y cómo las diferencias las unen aún más. El juego es un excelente medio para que los niños externalicen su propia historia.

El juego a través del diseño de pensamiento

El diseño de pensamiento (*design thinking*, en inglés) consiste en una serie de pasos para resolver problemas. El proceso empieza por generar empatía —inspirar el «por qué»— a partir de un problema. Después, se define el problema. Luego, se explorarán todas las opciones posibles para resolverlo para diseñar un prototipo para resolverlo. Más adelante, se prueba si funciona o no. Y finalmente, se realizan los ajustes necesarios. El diseño de pensamiento se ori-

ginó como un modelo para empresas; pero luego ha tomado un giro importante en el campo educativo (Wise, 2016), como veremos en el siguiente estudio.

Luego de escuchar historias sobre las dificultades que viven muchas familias en Haití después de sobrevivir a un huracán y terremoto, los niños de quinto grado de una escuela de Florida (EEUU), decidieron buscar una solución que pudiera aliviar las dificultades que viven estas personas. Al escuchar historias con entendimiento —otro hábito de la mente—, los niños desarrollan empatía, la misma que genera en ellos una motivación intrínseca para ayudar. Una de las historias que impactó a los niños, contaba la situación de familias que no tenían acceso al agua limpia y que debían caminar varias millas con los pies descalzos, para recoger agua para sus hogares.

Así, a través del proceso de diseño de pensamiento —tema para otro artículo— estos niños se embarcaron en el proyecto de diseñar el prototipo de un carro con un sistema de purificación de agua que se activaba a medida que se movía (Figura 4). Cuando



Figura 5. Niñas construyendo la casa de sus sueños

se entrevistó a los niños, a propósito de este proceso, mencionaron que hicieron muchos intentos y cometieron muchos errores para lograr un primer resultado. Así, se logró la meta sustentable seis —acceso al agua limpia y sanidad— y la meta tres —salud y bienestar—. Como resultado de sus observaciones en niños que diseñan prototipos, Tishman (2017) afirma que los jóvenes que se sienten empoderados cuando inventan algo, empiezan a mirar, en todo su entorno, un posible diseño. Para ella, el acto de resolver problemas juega un papel importante porque constituye una de las razones para inventar cosas.

El juego promueve el pensamiento porque parte de la curiosidad e imaginación del niño. Perkins (2014) sostiene que la condición humana se construye desde la curiosidad, pese a los riesgos que esta conlleva. Afirma, además, que la curiosidad trata de descubrir cómo funciona el mundo. En este contexto el educador debe detectar qué es lo que vale la pena aprender para conectar a los estudiantes con situaciones de la vida real.

En el marco de juego intencional, el educador invitará a sus estudiantes a que piensen como expertos y descubran problemas, formulen preguntas, tomen iniciativas y propongan cambios innovadores. Este es el caso de una clase de segundo grado, en una escuela de niñas. La maestra invitó a las estudiantes a diseñar la casa de sus sueños, pero con la condición de que

fuera una casa sustentable. Para este proyecto se consideraron los objetivos sustentables siete —energía asequible—, once —ciudades y comunidades sostenibles— y trece —acción por el clima—. Antes de emprender el proyecto, la maestra explicó a sus estudiantes qué es una casa sustentable. La maestra planificó varias actividades para abordar los diferentes elementos que conforman el tema de la sustentabilidad: reciclaje, energía renovable, ciclos del agua, ubicación geográfica y funcionamiento de ciudades. Para ello, diseñó algunas experiencias que involucraron visitas a la alcaldía de la ciudad, experimentos con materiales degradables y no degradables, visita al centro de reciclaje, entre otras. Con esta información las niñas crearon una lista de los elementos que hacen a una casa sustentable. Antes de iniciar el diseño de su proyecto, las niñas empezaron a evaluar si sus propias casas eran sustentables. Las familias participaron activamente: los padres que conocían de construcción o energía ofrecieron charlas y sirvieron de mentores para los niños. Un padre de familia, que trabajaba como inspector de construcciones, se unió a la maestra y los niños para desarrollar una lista de requisitos con los que debería contar una casa sustentable. Una vez que todos tenían estos elementos claros, empezó el juego. El día de la presentación de casas, una niña actuó como inspectora y determinó si la casa cumplía los requisitos para formar parte de la ciudad sosten-

table (Figura 5).

Es esencial que el maestro esté continuamente observando y documentando el pensamiento de sus estudiantes, para poder crear zonas de desarrollo próximo, (Vygotsky, 1978). La zona de desarrollo próximo es el espacio que existe entre lo que el estudiante puede alcanzar solo y el nivel más alto al que puede llegar con la ayuda de una persona más avanzada. El juego es una manera natural de crear zonas de desarrollo próximo que ayudan al educador a conocer más acerca la forma de pensar de sus estudiantes, a fin de establecer un andamiaje efectivo. Las preguntas de calidad juegan un papel importante a la hora de despertar la curiosidad (Salmon & Barrera, 2021). Estas deben estar ligadas a la intencionalidad de la enseñanza. La interacción entre adultos y estudiantes —caracterizadas por preguntas abiertas que promuevan el pensamiento crítico— crea la zona de desarrollo próximo. El diseño de experiencias que permitan a los niños entender problemas actuales y buscar soluciones, es otra manera de involucrar al niño en el juego intencional. En niños pequeños una provocación actúa como pregunta; por ejemplo, cuando les ofrecemos una tarrina con agua y otra con tierra, ya estamos haciendo una pregunta. De igual manera, las acciones de los niños funcionan como preguntas. Partimos, por lo tanto, de la importancia de preparar a los niños para ser ciudadanos activos con derecho a tener voz y participación.

Las investigaciones sugieren que cuando los niños tienen el derecho a participar, ellos muestran entusiasmo y agencia. Su participación además, refuerza conductas cívicas y promueve un fuerte sentido de pertenencia lo cual contribuye a fortalecer su autoestima.

CONCLUSIÓN

El proverbio africano «Se necesita todo un pueblo para educar a un niño» resuena en el mensaje que pretende transmitir en este artículo, Tonucci (1991). En un mundo cambiante como el nuestro es imprescindible una transformación educativa. Darling-Hammond & Darling-Hammond (2022) destacan —como un requisito para que el planeta sobreviva— la importancia de un aprendizaje profundo que prepare a los estudiantes a pensar. Para que esto ocurra es preciso que las escuelas provean a sus estudiantes de ambientes seguros, maestros preparados y un currículo de calidad. Los objetivos sustentables para el siglo XXI marcan la agenda de los problemas que están he-

redando las nuevas generaciones y cuyas incógnitas deben ser resueltas por ellos. De ahí que es muy importante que, desde muy pequeños, los niños posean su propia voz y cuenten con una participación activa en el aula. La enseñanza y el aprendizaje, a través del juego con intencionalidad, es un puente entre el niño, la escuela y la sociedad. Tonucci (1991) afirma que los niños aprenden más jugando que estudiando.

El educador, conocedor del desarrollo de los niños, debe construir puentes —con intencionalidad— entre el mundo de los niños y el mundo real. De este modo, podrá diseñar experiencias de aprendizaje significativas para la vida del estudiante. La intencionalidad en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de los niños debe contemplar tres puntos fundamentales: promover el desarrollo del niño como un todo, crear hábitos de la mente y eliminar brechas entre la escuela y el mundo. El desarrollo del niño, como un todo, implica su desarrollo cognitivo, socioemocional, comunicativo y ético. El maestro debe abogar por el bienestar del niño en todo sentido. Las expectativas del maestro sobre la capacidad del niño como agente de cambio es un importante punto de partida; puesto que de ello depende la calidad de experiencias que logre crear para los niños. Dicho esto, los educadores necesitan reinventar su forma de enseñar y un recurso esencial para ello es el juego, utilizado manera intencional y creativa. Robinson (2015) señala que enseñar requiere creatividad; ya que, según él, enseñar no es ofrecer algo: enseñar es un arte.

El papel del maestro se ha transformado. Antes era un ser que impartía conocimientos; actualmente, es alguien que genera ambientes que despierten la curiosidad de los niños, a fin de que formulen interrogantes que les ayuden a crear y recrear teorías sobre el mundo. Estos espacios deben permitir que el niño explore y comprenda temas a profundidad, de modo que desarrolle la destreza de buscar problemas y plantear soluciones. Para lo cual el educador debe manejar altas expectativas de sus estudiantes y mirarlos como seres pensantes e innovadores. De esto dependerá la calidad de las provocaciones y experiencias que emplee, a fin de que los niños logren: entender problemas actuales, desarrollar empatía, tomar acciones y tener su propia voz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boix Mansilla, V. & Schleicher, A. (2022). *Big picture thinking: How to educate the whole person for an*

- interconnected world*. OECD.
- Boix-Mansilla, V., Salmon, A., Melliou, K. (2023) Weaving Together Stories and Cultures for a World on the Move: Empowering diverse children through collective digital storytelling. *Journal of Research in Childhood Education*. Association for Childhood Education International. DOI:10.1080/02568543.2023.2213292
- Brown, B. (2012). *Daring greatly: How the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent, and lead*. New York: Avery Publishing Group.
- Convención Internacional los derechos del niño (2006). [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2022]. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Costa, A., & Kallick, B. (2014). *Dispositions: Reframing teaching and learning*. Corwin.
- Darling-Hammond, K., & Darling-Hammond, L. (with Byard, E.). (2022). *The civil rights road to deeper learning*. Learning Policy Institute. [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2022]. Recuperado de: <https://doi.org/10.54300/462.143>.
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa*, Paz y Terra, Colección Lectura.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Immordino-Yang, M.H, Darling-Hammond, L. & Krone, C. (2019) Nurturing Nature: How Brain Development Is Inherently Social and Emotional, and What This Means for Education, *Educational Psychologist*, 54:3, 185-204, DOI: 10.1080/00461520.2019.1633924
- Korczak, J. (2007). Edited by Sandra Joseph. *Loving Every Child*. Algonkin Books of Chapel Hill.
- Malaguzzi, L. (1996). *Los cien lenguajes de los niños*. Nidos y Escuelas de la infancia, Instituciones de la Municipalidad de Reggio Emilia. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Microsociedad (2022) [Fecha de consulta: 12 de noviembre de 2022]. Recuperado de: <https://www.microsociety.org/why-microsociety/>
- Perkins, D. (2014) *Future Wise: Educating Our Children for a Changing World*. Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. New York, NY: Harcourt, Brace Jovanovich
- Markowska-Manista U. y Zakrzewska-Oledzka D. M. (2019). *La pedagogía de Janusz Korczak y los métodos de trabajo participativo con los niños por sus derechos humanos*. Sociedad e Infancias, 3, 295-313. [Fecha de consulta: 9 de noviembre de 2022]. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/soci.64452>
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible para el 2030*. [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2022]. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Rodríguez, A. (2022). *A Chicago Startup Turning Sugar Water Into Mycelium Flour Secures \$2M*. Built in Chicago. Downloaded from the internet on November, 2022 [Fecha de consulta: 10 de noviembre de 2022]. Recuperado de: <https://www.builtinchicago.org/2022/05/23/hyfe-foods-raises-2m-foodtech>
- Project Zero (2022). *Project Zero Thinking Routines Toolbox*. [Fecha de consulta: 10 de noviembre de 2022]. Recuperado de: <http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines>
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Robinson, K. (2015). *Creative schools: the grassroots revolution that's transforming education*. Viking
- Salmon, A.K & Barrera, MX. (2021). *Intentional questioning to promote thinking and Learning. Thinking Skills and Creativity DOI*. [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2022]. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100822>
- Salmon, A.K. (2016). *Learning by thinking during play: The power of reflection to aid performance*. *Early Child Development and Care*, 186, 480 - 496. DOI: 10.1080/03004430.2015.1032956
- Salmon, A., & Lucas, T. (2011). *Exploring young children's conceptions about thinking*. *Journal of Research in Childhood Education*. 25, 4, 364-375. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.605206>
- Salmon, A. K. (2022). *Crafting Stories of Voice and Influence: Children's Cognitive and Emotional Engagement in Listening and Telling Stories*. In A. Salmon, & A. Clavijo-Olarte (Eds.), *Handbook of Research on Socio-Cultural and Linguistic Perspectives on Language and Literacy Development* (pp. 129-152). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5022-2.ch008>
- Salmon, A.K. & Melliou, K. (2021). *Understanding and facing migration through stories for influence*. In Barreto, I. G. (Ed.). (2021). *Handbook of Research on Promoting Social Justice for Immigrants and Refugees Through Active Citizenship and Intercultural Education*. IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-7283-2>
- Sinek, S. (2011). *Start with Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action*. Portfolio Penguin.
- Smilansky, S. (1990). *Facilitating Play: A Medium for Promoting Cognitive, Socio-emotional and Academic Development in Young Children*. Psychological & Educational Publications.
- Tonucci, F. (1991). *La Ciudad De Los Niños: Un Modo Nuevo De Pensar la Ciudad*. Editorial Losada, SA. [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2022]. Recuperado de: <https://urbanitasite.files.wordpress.com/2020/02/tonucci-la-ciudad-de-los-nic3b1os.pdf>
- Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach The New Survival Skills Our Children Need—and What We Can Do About It*. Basic Books, 2008)
- Naciones Unidas (2024). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. [Fecha de consulta: 03 de agosto de 2024]. Recuperado de: https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/sites/3/2015/01/S-SDG-Poster_-Letter.jpg
- Unicef (2019). *Convención Sobre los Derechos del Niño*. [Fecha de consulta: 13 de agosto de 2024]. Recuperado de: <https://www.unicef.org/columbia/media/1131/file/Convencion-sobre-los-derechos-del-nino-2019.pdf>
- Unicef (2022). *Derecho a la Participación de niños, niñas y adolescentes*. [Fecha de consulta: 13 de agosto de 2024]. Recuperado de: <https://www.unicef.org/chile/media/7031/file/Mod%204%20derecho%20participacion.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society*. Harvard University Press.
- Wise, S. (2016) *Design Thinking in Education: Empathy, Challenge, Discovery, and Sharing*. Edutopia. Bajado de la internet 2022 <https://www.edutopia.org/blog/design-thinking-empathy-challenge-discovery-sharing-susie-wise>



Angela K. Salmon
 College of Arts, Sciences & Education /Florida
 International University
 Estados Unidos de America
 salmona@fiu.edu

Dra. Angela K. Salmon es profesora Asociada del Programa de Educación Infantil de la Universidad Internacional de la Florida en Miami. Es fundadora y presidenta de la organización Pensamiento Visible del Sur de la Florida. La Comisión Fulbright le concedió el premio de Académica Global Fulbright para conducir estudios sobre participación y voz con niños vulnerables en Colombia, Polonia y Grecia. Luego de liderar un centro infantil inspirado en Reggio Emilia, ella ha continuado formando comunidades de práctica en los Estados Unidos, Grecia, España, y Colombia. Durante 18 años, Angela formó parte de la facultad de los institutos de Proyecto Cero de la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard. Su agenda de investigación se enfoca en la conexión entre pensamiento, lenguaje y el juego como precursores de la lectura y la escritura. Ella también trabaja en el desarrollo de competencias globales y aboga por derechos de los niños. La Dra. Salmon es autora de artículos profesionales y libros. Su libro más reciente se titula *Literatura Infantil Alineada con Las Metas de Desarrollo Sustentable para Promover Competencias Globales*. Angela fue Pensadora en Residencia invitada por las Escuelas Independientes de Victoria en Melbourne, Australia. La Dra. Salmon ha contribuido con presentaciones magistrales y talleres en las Américas, Europa, Nueva Zelanda y Australia.