

**EL JUEGO COMO DISPOSITIVO DIDÁCTICO COMPLEJO EN EDUCACIÓN INICIAL:
FUNDAMENTOS PARA SU RESIGNIFICACIÓN PEDAGÓGICA
PLAY AS A COMPLEX DIDACTIC TOOL IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
FOUNDATIONS FOR ITS PEDAGOGICAL RE-SIGNIFICATION**

Autores: ¹Irma Cecilia Riascos Rios.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-5947-0442>

¹E-mail de contacto: ceciliariascos5@gmail.com

Afiliación: ¹*Institución Educativa CEAT General Piero Mariotti, (Colombia).

Artículo recibido: 2 de Octubre del 2026.

Artículo revisado: 14 de Octubre del 2026.

Artículo aprobado: 14 de Octubre del 2026.

¹Licenciada en Educación Básica, con énfasis en Matemáticas, graduada en la Universidad del Valle, (Colombia). Magíster en Gestión de Tecnología, graduada en la Universidad Educativa Santander, (Colombia). Doctora en Pensamiento Complejo, graduada en la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, (México).

Resumen

El estudio tuvo como objetivo fundamentar el concepto de juego como dispositivo didáctico complejo en educación inicial, superando su reducción a recreación, premio o recurso motivacional. Se desarrolló una investigación documental de orientación cualitativa mediante un corpus intencional de 17 fuentes: trece artículos arbitrados y cuatro obras o documentos fundacionales relacionados con juego, aprendizaje basado en el juego, pensamiento complejo, desarrollo infantil y política pedagógica de primera infancia. El análisis se organizó en cuatro categorías: concepción del juego, mediación docente, procesos cognitivos observables y formación profesional. Los resultados muestran que la principal tensión no se ubica entre juego y enseñanza, sino entre formas de mediación que predeterminan la actividad y configuraciones pedagógicas que conservan la agencia infantil dentro de una intencionalidad flexible. La evidencia reciente sobre juego guiado, creencias docentes y autorregulación respalda una posición intermedia entre el juego totalmente libre y la instrucción directa. Desde el pensamiento complejo, se propone entender el dispositivo lúdico como una organización abierta de relaciones entre ambiente, materiales, reglas, tiempos, preguntas, interacciones y documentación pedagógica. Se concluye que resignificar el juego exige transformar simultáneamente las concepciones docentes, la planeación, la mediación y la evaluación,

mediante ciclos recursivos de formación y reflexión sobre la práctica.

Palabras clave: Juego, Educación inicial, Pensamiento complejo, Dispositivo didáctico, Formación docente, Mediación pedagógica.

Abstract

The study aimed to substantiate the concept of play as a complex didactic device in early childhood education, moving beyond its reduction to mere recreation, a reward, or a motivational tool. A qualitative documentary study was conducted using a purposive corpus of 17 sources: thirteen peer-reviewed articles and four foundational works or documents concerning play, game-based learning, complex thought, child development, and early childhood pedagogical policy. The analysis was organized into four categories: the conception of play, teacher mediation, observable cognitive processes, and professional training. The results indicate that the primary tension lies not between play and teaching, but rather between forms of mediation that predetermine activity and pedagogical configurations that preserve child agency within a framework of flexible intentionality. Recent evidence regarding guided play, teacher beliefs, and self-regulation supports a middle ground between entirely free play and direct instruction. Drawing on complex thought, the study proposes viewing the play-based device as an open organization of relationships involving the environment,

materials, rules, timing, questions, interactions, and pedagogical documentation. It concludes that redefining play requires the simultaneous transformation of teachers' conceptions, planning, mediation, and assessment processes through recursive cycles of training and reflection on practice.

Keywords: Play, Early childhood education, Complex thought, Didactic device, Teacher training, Pedagogical mediation.

Sumário

O estudo teve como objetivo fundamentar o conceito de jogo como dispositivo didático complexo na educação infantil, superando sua redução a recreação, recompensa ou recurso motivacional. Desenvolveu-se uma pesquisa documental de orientação qualitativa, utilizando um *corpus* intencional de 17 fontes: treze artigos revisados por pares e quatro obras ou documentos fundamentais relacionados ao jogo, à aprendizagem baseada no jogo, ao pensamento complexo, ao desenvolvimento infantil e à política pedagógica para a primeira infância. A análise organizou-se em quatro categorias: concepção de jogo, mediação docente, processos cognitivos observáveis e formação profissional. Os resultados mostram que a principal tensão não reside entre jogo e ensino, mas entre formas de mediação que predeterminam a atividade e configurações pedagógicas que preservam a agência infantil dentro de uma intencionalidade flexível. Evidências recentes sobre jogo guiado, crenças docentes e autorregulação sustentam uma posição intermediária entre o jogo totalmente livre e a instrução direta. À luz do pensamento complexo, propõe-se compreender o dispositivo lúdico como uma organização aberta de relações entre ambiente, materiais, regras, tempos, perguntas, interações e documentação pedagógica. Conclui-se que ressignificar o jogo exige transformar simultaneamente as concepções docentes, o planejamento, a mediação e a avaliação, por meio de ciclos recursivos de formação e reflexão sobre a prática.

Palavras-chave: Jogo, Educação infantil,

Pensamento complexo, Dispositivo didático, Formação docente, Mediação pedagógica.

Introducción

El juego ocupa un lugar central en la educación inicial porque constituye una forma privilegiada de exploración, simbolización, interacción y producción de significados. La política pedagógica colombiana lo reconoce como actividad rectora junto con el arte, la literatura y la exploración del medio, lo que implica que su valor no depende de su capacidad para revestir contenidos escolares con una apariencia atractiva, sino de las posibilidades que abre para que niños y niñas actúen, negocien, representen, imaginen y construyan conocimiento en interacción con otros (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014). Sin embargo, la presencia del juego en el currículo no garantiza por sí misma una pedagogía basada en sus potencialidades. Entre la prescripción y la práctica pueden persistir tensiones asociadas con la escolarización temprana, la presión por productos visibles y la expectativa de convertir toda experiencia lúdica en un medio para alcanzar un resultado académico previamente fijado (Restrepo, 2022).

La investigación contemporánea ha mostrado que el problema no puede resolverse mediante una oposición simple entre juego libre e instrucción. La revisión y metaanálisis de Skene et al. (2022) encontró que el juego guiado puede favorecer determinados aprendizajes frente a la instrucción directa o al juego libre, aunque los efectos varían por dominio y existe heterogeneidad en la forma de conceptualizar y aplicar la guía adulta. De manera convergente, Pyle et al. (2022) observaron perfiles docentes distintos frente al aprendizaje y la evaluación en situaciones lúdicas, lo que evidencia que la función pedagógica del juego depende de cómo se articulan la intervención del adulto, la

agencia infantil y las decisiones evaluativas. La discusión, por tanto, debe desplazarse de la pregunta acerca de si el docente interviene o no, hacia la calidad, oportunidad y flexibilidad de esa intervención. Las creencias profesionales constituyen una segunda dimensión decisiva. Yin et al. (2022) mostraron que la intención de implementar aprendizaje basado en el juego se relaciona con factores individuales y organizacionales, mientras Tam (2023) documentó transformaciones en las creencias de docentes de preescolar mediante una comunidad profesional de aprendizaje.

En sentido semejante, Kheioh y Low (2022) encontraron que el conocimiento docente sobre aprendizaje basado en el juego condiciona su práctica, y Whitlock et al. (2023) identificaron barreras institucionales vinculadas con tiempo, espacio, recursos, apoyo directivo, evaluación y currículo. Estas evidencias sugieren que resignificar el juego exige intervenir no solo en las actividades de aula, sino en los marcos interpretativos desde los cuales se planifica y se valora la experiencia infantil. En el plano del desarrollo, los aportes clásicos de Piaget (1962) y Vygotsky (1978) permiten comprender el juego como escenario de representación, simbolización, regulación y construcción social de significados.

La investigación reciente mantiene la vigencia de esas relaciones, pero también advierte la necesidad de evitar inferencias causales simplistas. Bredikyte y Brandisauskiene (2023) hallaron una relación significativa entre formas maduras de juego de ficción y autorregulación en niños de tres a seis años; Koepp et al. (2022) analizaron diferencias en funciones ejecutivas después de experiencias de juego interior y exterior; y Cano y Quintero (2022) documentaron posibilidades del juego para el pensamiento lógico-matemático en primera

infancia. El valor pedagógico del juego aparece, por tanto, en las oportunidades que configura y no en una supuesta capacidad automática para producir cualquier aprendizaje. El pensamiento complejo ofrece una matriz epistemológica para integrar estas dimensiones. Morin (2001) cuestiona las operaciones de simplificación que separan fenómenos que en la realidad se encuentran tejidos. Aplicado a la educación inicial, ello obliga a religar juego y cognición, autonomía e intencionalidad pedagógica, reglas e improvisación, sujeto y contexto, observación docente y emergencia infantil. Pereira (2010) ha señalado la pertinencia educativa de esta reforma del pensamiento, particularmente cuando la organización del conocimiento se convierte en un obstáculo para comprender fenómenos multidimensionales.

Desde esta perspectiva, el presente artículo plantea que el concepto de dispositivo didáctico puede contribuir a superar una comprensión instrumental del juego. No se emplea dispositivo como sinónimo de recurso o técnica, sino como una configuración intencional y abierta de relaciones entre ambientes, materiales, tiempos, reglas, mediaciones, preguntas, interacciones y formas de documentación. El objetivo del estudio fue fundamentar el juego como dispositivo didáctico complejo en educación inicial y establecer los principios que permiten distinguirlo tanto de la recreación residual como de la instrucción directiva disfrazada de juego.

Materiales y Métodos

Se desarrolló una investigación documental de orientación cualitativa y propósito analítico-interpretativo. El corpus se conformó intencionalmente con 17 fuentes vinculadas de manera directa con el problema: trece artículos publicados en revistas arbitradas y cuatro obras o documentos fundacionales. Se partió del

marco bibliográfico del protocolo doctoral del que deriva este estudio y se realizó una actualización dirigida con literatura reciente sobre aprendizaje basado en el juego, juego guiado, creencias docentes, evaluación lúdica, autorregulación y condiciones de implementación. Con esta decisión se buscó conservar la arquitectura conceptual original y, al mismo tiempo, contrastarla con evidencia publicada entre 2021 y 2023. La selección atendió cuatro criterios: pertinencia directa para educación inicial o primeros años de escolaridad; relación explícita con juego, mediación, desarrollo o formación docente; calidad académica de la fuente; y capacidad para aportar a una discusión no reduccionista del fenómeno. No se planteó una revisión sistemática ni se pretendió exhaustividad bibliométrica. Se realizó un análisis documental categorial orientado por cuatro preguntas: ¿cómo se concibe el juego?, ¿qué lugar ocupa la mediación docente?, ¿qué procesos infantiles se documentan en situaciones lúdicas? y ¿qué condiciones formativas e institucionales sostienen una pedagogía basada en el juego?

La codificación se organizó inicialmente en las categorías concepción del juego, mediación, procesos cognitivos y formación docente. Posteriormente se identificaron relaciones transversales y tensiones entre fuentes. La interpretación se realizó desde tres operadores del pensamiento complejo: la dialógica, para reconocer coexistencias aparentemente contradictorias; la recursividad, para analizar la relación formación-práctica-retroalimentación; y el principio hologramático, para examinar cómo cada situación de juego expresa elementos del sistema pedagógico más amplio. Los resultados corresponden, por tanto, a una síntesis teórico-analítica y no a hallazgos de intervención con niños o docentes.

Resultados y Discusión

El primer resultado indica que la dicotomía juego-aprendizaje pierde capacidad explicativa cuando se examinan las prácticas concretas. La literatura reciente muestra que los docentes pueden reconocer discursivamente el valor del juego y, a la vez, sostener formas de intervención que lo subordinan a objetivos cerrados. Kheioh y Low (2022) encontraron que la comprensión profesional del aprendizaje basado en el juego se relaciona con la manera en que este se implementa. Lee et al. (2023), al analizar la brecha entre teoría y práctica en un currículo centrado en el juego, identificaron dificultades docentes para comprender su propio papel dentro de la actividad lúdica. Whitlock et al. (2023) añadieron que las condiciones institucionales pueden limitar la traducción de las creencias favorables en prácticas consistentes.

Estos resultados permiten distinguir tres usos pedagógicos. El primero es residual: el juego aparece después del trabajo considerado serio, como premio, descanso o tiempo de libre elección sin conexión con la observación pedagógica. El segundo es instrumental: el adulto conserva un resultado prefijado y utiliza elementos lúdicos para conducir a los niños hacia una respuesta esperada. El tercero es configuracional: el docente diseña condiciones, acompaña interacciones y conserva un propósito formativo, pero acepta que los significados, estrategias y productos puedan emerger de maneras no anticipadas. La tercera modalidad es la que mejor se aproxima a la noción de dispositivo didáctico complejo. La evidencia sobre juego guiado refuerza esta interpretación. Skene et al. (2022) muestran que la guía adulta puede aportar ventajas en determinados dominios, pero no justifica una expansión ilimitada del control docente. El valor de la guía depende de que conserve rasgos

propios del juego, como elección, agencia, exploración y sentido para el niño. Por ello, la mediación no se define por su intensidad, sino por su capacidad para sostener la actividad sin clausurarla. La dialógica moriniana permite interpretar una tensión central: el juego puede ser simultáneamente libre e intencional, espontáneo y planificado, abierto y regulado. Estas parejas no tienen que resolverse eliminando uno de sus términos. El docente puede prever ambientes, seleccionar materiales y formular preguntas sin determinar de antemano el curso de la acción infantil. Del mismo modo, la existencia de reglas no elimina la creatividad; puede constituir el marco desde el cual los participantes negocian, imaginan y transforman la situación.

Nilsen (2021) mostró que las decisiones docentes sobre la disponibilidad de materiales responden tanto a intenciones pedagógicas como a consideraciones prácticas. Pyle et al. (2022) evidenciaron que las concepciones sobre juego se asocian con diferentes modos de evaluación. Cuando se examinan conjuntamente, estos estudios sugieren que la arquitectura de una experiencia lúdica está atravesada por decisiones invisibles: qué objetos se ponen a disposición, qué espacios se habilitan, cuánto tiempo se concede, qué se pregunta, cuándo se interviene y qué se considera evidencia de aprendizaje. La intencionalidad flexible se propone aquí como criterio articulador.

No equivale a improvisación permanente ni a renuncia a los objetivos pedagógicos. Consiste en formular propósitos amplios y observables, por ejemplo, explorar formas de representación, cooperación o resolución de problemas sin convertirlos en una ruta única. La función del docente pasa de conducir respuestas a diseñar condiciones, leer lo que emerge y reorganizar su

intervención. El segundo conjunto de hallazgos se refiere a la relación entre juego y cognición. Las fuentes coinciden en que el juego ofrece condiciones relevantes para la representación simbólica, la planificación, la flexibilidad y la autorregulación, pero no sostienen que cualquier experiencia lúdica produzca automáticamente mejoras cognitivas. Piaget (1962) explicó el juego simbólico como una forma de organización de la experiencia y la representación; Vygotsky (1978) resaltó la situación imaginaria, las reglas y la mediación social como condiciones para la autorregulación y el desarrollo de funciones psicológicas superiores.

La evidencia contemporánea matiza y actualiza estos fundamentos. Bredikyte y Brandisauskiene (2023) encontraron asociaciones entre calidad del juego de ficción y autorregulación; Koepf et al. (2022) analizaron cambios en funciones ejecutivas después de distintos entornos de juego; y Skene et al. (2022) reportaron efectos diferenciados del juego guiado según el dominio de aprendizaje. Estas investigaciones obligan a evitar dos extremos: atribuir al juego una eficacia universal o reducirlo a entretenimiento sin relevancia cognitiva.

El dispositivo didáctico complejo se define, en consecuencia, por su capacidad para hacer visibles procesos sin convertirlos en pruebas psicométricas. Una situación lúdica puede documentar cómo un niño cambia de estrategia, explica una decisión, negocia reglas, representa un objeto, anticipa una acción o regula su comportamiento frente a otros. La documentación pedagógica se vuelve entonces parte constitutiva del dispositivo: permite al docente interpretar procesos y reorganizar futuras experiencias. El tercer resultado muestra que la resignificación del juego depende de

procesos formativos capaces de transformar creencias y prácticas de manera conjunta. Tam (2023) documentó cambios conceptuales en docentes que participaron sostenidamente en una comunidad profesional de aprendizaje. Yin et al. (2022) mostraron que la autoeficacia y las condiciones organizacionales se relacionan con la intención de implementar aprendizaje basado en el juego. Whitlock et al. (2023) identificaron barreras que exceden la voluntad individual. Por ello, una capacitación centrada en presentar actividades lúdicas resulta insuficiente.

La recursividad aporta una lógica formativa más adecuada: la formación modifica la práctica, la práctica produce información y esa información vuelve al espacio formativo para reconfigurar las decisiones. En lugar de una secuencia capacitación-aplicación, se configura un bucle observación-reflexión-diseño-acción-documentación-nueva reflexión. Esta dinámica coincide con la necesidad señalada por Pereira Chaves (2010) de traducir el pensamiento complejo a formas de organización educativa capaces de relacionar saberes y contexto.

La formación, por tanto, debe trabajar al menos cuatro planos: concepciones sobre infancia y juego; diseño de ambientes y mediaciones; observación de procesos infantiles; y análisis reflexivo de la propia intervención. La transformación es más profunda cuando el docente puede justificar por qué interviene, qué decidió no controlar, qué evidencias observó y cómo esas evidencias alteran su próxima planificación. La noción de dispositivo didáctico complejo requiere ampliar el estatuto de la documentación pedagógica. Registrar no significa acumular productos o verificar si los niños alcanzaron una respuesta prevista; significa construir huellas interpretables de los procesos que emergen en la experiencia. Una nota narrativa, una secuencia fotográfica

autorizada, una producción infantil o la transcripción breve de un diálogo adquieren valor cuando permiten reconstruir la relación entre situación, decisiones docentes, acciones de los niños y transformaciones del curso de la actividad. De este modo, la documentación desplaza la evaluación desde el producto aislado hacia la comprensión de procesos.

Este desplazamiento es coherente con la evidencia sobre evaluación en pedagogías basadas en el juego. Pyle et al. (2022) muestran que los perfiles docentes respecto al aprendizaje lúdico se relacionan con sus formas de evaluar, mientras Whitlock et al. (2023) advierten que las condiciones institucionales pueden facilitar o restringir prácticas consistentes con el juego. El problema no es solamente qué instrumento utilizar, sino qué se reconoce como evidencia de aprendizaje. Cuando solo cuentan los productos escolares fácilmente mensurables, la exploración, la negociación, la flexibilidad y la producción de significados pueden quedar invisibilizadas.

La observación compleja exige, además, distinguir entre documentar y diagnosticar. En educación inicial, los episodios de juego pueden hacer visibles estrategias, simbolizaciones, modos de relación y formas incipientes de autorregulación, pero no autorizan por sí solos inferencias clínicas ni juicios estables sobre capacidades infantiles. La interpretación necesita atender el contexto, la repetición o variación entre episodios, la mediación adulta y las condiciones materiales de la situación. Esta cautela protege frente a la tendencia a convertir cualquier conducta observada en indicador individual descontextualizado. La documentación adquiere finalmente una función recursiva en la formación docente. Las evidencias recogidas regresan al espacio de reflexión profesional para ser interrogadas: qué

se intentó propiciar, qué ocurrió realmente, qué intervención amplió o restringió la agencia, qué elementos no habían sido previstos y qué debería modificarse en una experiencia posterior. Tam (2023) muestra la importancia de comunidades profesionales sostenidas para transformar creencias sobre el juego; en esa lógica, la documentación aporta un objeto común de análisis que permite fundamentar las decisiones y evitar que la reflexión permanezca en impresiones generales. Por ello, el dispositivo didáctico complejo no queda

definido únicamente por ambientes y materiales. Incluye una cultura profesional de observación, registro, interpretación y devolución. Esa cultura convierte la incertidumbre propia del juego en fuente de conocimiento pedagógico: el docente diseña con intención, observa lo que emerge, contrasta sus supuestos y reorganiza el siguiente ciclo. La apertura a lo imprevisto deja así de ser ausencia de planificación y se transforma en una condición deliberada para aprender de la práctica.

Tabla 1. Principios del juego como dispositivo didáctico complejo.

Principio	Sentido	Implicación pedagógica
Intencionalidad flexible	Propósitos pedagógicos claros sin predeterminar una única trayectoria.	Diseñar problemas, ambientes o preguntas abiertas.
Agencia infantil	Capacidad de elegir, negociar, representar y transformar la actividad.	Evitar convertir el juego en una secuencia de respuestas esperadas.
Mediación contingente	Intervención ajustada a lo que ocurre y no a un guion rígido.	Observar antes de intervenir; preguntar, modelar o retirar apoyo según necesidad.
Apertura a la emergencia	Reconocimiento de resultados no previstos con valor pedagógico.	Registrar soluciones, conflictos, lenguajes y relaciones que surgen en la experiencia.
Documentación recursiva	La evidencia producida retroalimenta nuevas decisiones.	Usar registros narrativos, fotografías autorizadas, producciones y notas reflexivas.
Contextualización	El juego se conecta con cultura, materiales, territorio y experiencias infantiles.	Incorporar repertorios locales sin folclorizar ni cerrar la experiencia.

Fuente: Elaboración propia.

La distinción entre usos residuales, instrumentales y configuracionales permite precisar cómo se organiza la relación entre intencionalidad docente y agencia infantil. La Tabla 2 sistematiza estas modalidades como

categorías de interpretación construidas a partir del análisis documental; no representan una clasificación de aulas observadas ni categorías necesariamente excluyentes.

Tabla 2. Comparación de los usos pedagógicos del juego identificados en la síntesis conceptual

Dimensión de análisis	Uso residual	Uso instrumental	Uso configuracional
Lugar del juego en la enseñanza	Se incorpora como premio, descanso o actividad posterior al trabajo escolar.	Se utiliza para alcanzar un contenido o una respuesta previamente definidos.	Organiza una experiencia que articula propósitos formativos, exploración e interacción.
Intencionalidad pedagógica	La conexión con la observación y el seguimiento del aprendizaje es débil o poco explícita.	Se concentra en el cumplimiento del resultado previsto por el adulto.	Se expresa en propósitos amplios que admiten diferentes trayectorias y resultados emergentes.
Papel docente	Habilita el tiempo y el espacio de juego, con escasa articulación con la documentación pedagógica.	Dirige consignas, respuestas y procedimientos hacia el resultado esperado.	Diseña condiciones, observa y ajusta la mediación según el desarrollo de la actividad.
Agencia infantil	Existe margen de elección, aunque con limitada incorporación de lo ocurrido a la planificación posterior.	La elección se circunscribe a opciones compatibles con la respuesta esperada.	Los niños pueden elegir, negociar reglas, proponer estrategias y transformar la situación.
Evidencias que se privilegian	El disfrute y la ocupación del tiempo, sin seguimiento pedagógico sistemático.	El acierto, el cumplimiento de la consigna y el producto previsto.	Las estrategias, las representaciones, la negociación y los cambios durante el proceso.
Tensión pedagógica principal	Desvinculación entre experiencia lúdica y comprensión de los aprendizajes.	Reducción de la exploración por el predominio del control adulto.	Necesidad de sostener la apertura de la experiencia sin perder el propósito formativo.

Fuente: Elaboración propia.

En el presente análisis y de los aportes citados de Kheioh y Low (2022), Lee et al. (2023), Pyle et al. (2022) y Skene et al. (2022). La

denominación «configuracional» corresponde a la construcción teórica del estudio; no se atribuye como categoría original a las fuentes.

La comparación muestra que la presencia del juego en el aula no basta para caracterizar su valor didáctico. El criterio diferenciador es la articulación entre propósito, posibilidades de decisión infantil, mediación y documentación. Desde esta lectura, el uso configuracional constituye la modalidad más próxima a la propuesta de dispositivo didáctico complejo,

aunque su pertinencia requiere examinarse en situaciones educativas concretas. Para precisar el respaldo de esta interpretación, la Tabla 3 organiza los hallazgos expuestos en el texto según sus ejes de análisis, las fuentes que los sustentan y los límites de las conclusiones que permiten formular.

Tabla 3. *Síntesis de los hallazgos documentales y su contribución al dispositivo didáctico complejo.*

Eje de análisis	Hallazgo sintetizado en el documento	Fuentes citadas	Contribución a la propuesta	Alcance y límite interpretativo
Concepciones y práctica docente	El reconocimiento del valor del juego puede coexistir con dificultades para implementarlo y para definir el papel del adulto.	Kheioh y Low (2022); Lee et al. (2023); Whitlock et al. (2023).	Justifica analizar conjuntamente las creencias, las decisiones de intervención y las condiciones institucionales.	Una creencia favorable no permite inferir por sí sola una práctica coherente con el aprendizaje basado en el juego.
Guía adulta y agencia infantil	El juego guiado presenta resultados diferenciados según el dominio de aprendizaje; la mediación debe examinarse junto con las posibilidades de exploración y elección.	Skene et al. (2022).	Fundamenta una mediación contingente que conserve la intencionalidad y la participación activa del niño.	Los beneficios descritos no deben generalizarse a todos los aprendizajes ni a cualquier forma de intervención adulta.
Juego y procesos cognitivos	Los estudios examinados relacionan el juego con la autorregulación y analizan cambios en funciones ejecutivas en distintos entornos lúdicos.	Bredikyte y Brandisauskiene (2023); Koepf et al. (2022).	Orienta la observación hacia estrategias, cambios de acción y formas de regulación durante la experiencia.	Las asociaciones y los cambios reportados no sustentan una eficacia cognitiva universal ni autorizan diagnósticos individuales.
Materiales y evaluación	La disponibilidad de materiales responde a decisiones pedagógicas y prácticas; las concepciones sobre el juego se vinculan con las formas de evaluar.	Nilsen (2021); Pyle et al. (2022).	Permite integrar ambiente, selección de recursos y documentación de procesos al diseño del dispositivo.	Los materiales y los productos infantiles requieren interpretarse dentro de las condiciones de cada experiencia.
Formación y condiciones organizacionales	El aprendizaje profesional sostenido puede transformar creencias; la autoeficacia y el entorno institucional se relacionan con la intención de implementar pedagogías lúdicas.	Tam (2023); Yin et al. (2022); Whitlock et al. (2023).	Sustenta ciclos de observación, reflexión, diseño, acción y documentación acompañados por apoyo institucional.	La intención de implementar no equivale a implementación efectiva; la propuesta requiere contrastación en la práctica.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla constituye una síntesis interpretativa del estudio documental; no presenta tamaños de efecto, frecuencias ni resultados de una intervención propia. La síntesis identifica tres relaciones que articulan la propuesta: las concepciones docentes se vinculan con la implementación; la calidad de la mediación debe analizarse junto con la agencia infantil; y las evidencias de la práctica pueden orientar la formación y la planificación posterior. Estas relaciones fundamentan el dispositivo como construcción teórica. Su contribución consiste en integrar dimensiones que el texto reconoce como interdependientes, mientras que su validación mediante observación de aulas y seguimiento de procesos formativos permanece pendiente. La síntesis permite sostener que el

concepto de dispositivo didáctico complejo aporta una alternativa a dos modelos reduccionistas. El primero identifica juego con ausencia de intervención adulta; el segundo lo convierte en una estrategia para enseñar contenidos mediante procedimientos cerrados. La literatura sobre juego guiado muestra que ambos extremos resultan insuficientes: los niños pueden beneficiarse de la orientación adulta cuando esta conserva la agencia, la exploración y el sentido de la actividad (Skene et al., 2022). En consecuencia, la cuestión pedagógica central no es determinar cuánto controla el docente, sino qué tipo de relaciones produce su intervención. La discusión también obliga a reconocer la brecha entre política, creencias y práctica. Los currículos pueden

declarar una orientación basada en el juego, pero la implementación depende de conocimiento profesional, autoeficacia, liderazgo, recursos, evaluación y cultura institucional (Lee et al., 2023; Whitlock et al., 2023; Yin et al., 2022).

Esta brecha resulta especialmente pertinente para contextos donde la educación inicial enfrenta presiones de primarización. Restrepo (2022) advierte tensiones de articulación entre niveles educativos en Colombia; dichas tensiones pueden traducirse en una demanda por productos escolares visibles que reduzca los tiempos de juego o los convierta en instrumentos para anticipar aprendizajes de primaria. La noción de complejidad no añade simplemente una nueva etiqueta. Su aporte consiste en modificar la estructura de la explicación. El juego deja de analizarse como variable aislada y se entiende como nodo de un sistema de relaciones: concepciones docentes, ambiente, materiales, normas, cultura escolar, tiempo, expectativas familiares y respuestas infantiles.

El principio hologramático permite reconocer que una escena concreta de juego condensa rasgos del sistema educativo más amplio; la dialógica ayuda a sostener simultáneamente libertad e intencionalidad; y la recursividad explica por qué la documentación de una experiencia puede transformar la siguiente decisión pedagógica. Desde el punto de vista cognitivo, los hallazgos respaldan una posición prudente. Existen evidencias relevantes sobre juego, autorregulación, flexibilidad y aprendizajes específicos, pero no autorizan a presentar el juego como causa universal de desarrollo. Incluso la revisión de Skene et al. (2022) muestra efectos diferenciados según dominios. Esta heterogeneidad es coherente con una interpretación compleja: los resultados

dependen de la calidad de la actividad, del tipo de guía, de las características de los niños y del contexto.

El valor del dispositivo no reside en garantizar un resultado, sino en crear condiciones pedagógicas fértiles y observables.

La formación docente aparece finalmente como condición de posibilidad. Tam (2023) evidencia que las creencias pueden modificarse mediante aprendizaje profesional sostenido, mientras Yin et al. (2022) muestran que la autoeficacia y el entorno institucional influyen en la intención de implementar pedagogías lúdicas. Esto sugiere que las políticas que promueven el juego deben acompañarse de dispositivos formativos que permitan interpretar prácticas reales, no solo prescribir metodologías.

Una formación coherente con el pensamiento complejo debería usar la propia práctica como objeto de conocimiento y sostener ciclos de indagación, co-diseño y reflexión. El principal límite del presente estudio es su carácter documental y conceptual. No se contrastó todavía la propuesta mediante observación longitudinal de aulas o procesos de formación docente. Asimismo, aunque el corpus cumple criterios de actualización y calidad, no constituye una revisión sistemática exhaustiva. Estas limitaciones no invalidan la propuesta, pero delimitan su estatuto: el dispositivo didáctico complejo se presenta como una construcción teórica susceptible de validación, ajuste e implementación en investigaciones posteriores.

Conclusiones

El análisis permitió fundamentar el juego como dispositivo didáctico complejo a partir de una organización abierta de intencionalidad, agencia, mediación, emergencia, documentación y contexto. Esta concepción

supera la reducción del juego a recreación residual y también su instrumentalización como envoltura motivacional de una instrucción predeterminada.

La evidencia revisada muestra que la calidad del juego pedagógico depende de la relación entre decisiones docentes y participación infantil. El juego guiado puede favorecer determinados aprendizajes, pero su valor no procede del aumento del control adulto, sino de una mediación contingente que preserve elección, exploración y producción de significados. De la misma manera, los vínculos entre juego y procesos cognitivos deben interpretarse como oportunidades situadas y no como causalidades universales. El pensamiento complejo ofrece una base pertinente para sostener las tensiones constitutivas del fenómeno: reglas e improvisación, intencionalidad y apertura, parte y totalidad, formación y práctica. La resignificación pedagógica requiere, por ello, transformar simultáneamente las concepciones del profesorado, la planeación, la mediación y la documentación de los procesos infantiles.

En términos de formación docente, se propone sustituir la lógica de capacitación-aplicación por ciclos recursivos de observación, reflexión, diseño, acción y nueva interpretación. La siguiente tarea investigativa consiste en valorar esta construcción en contextos reales de educación inicial, documentando cómo los docentes reconstruyen sus decisiones y cómo los dispositivos lúdicos abren posibilidades para el pensamiento simbólico, la flexibilidad, la resolución de problemas y la autorregulación sin reducir estas manifestaciones a pruebas aisladas.

Referencias Bibliográficas

Bredikyte, M., & Brandisauskiene, A. (2023). Pretend play as the space for development of self-regulation: Cultural-historical

perspective. *Frontiers in Psychology*, 14, 1186512.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186512>

Cano, V., & Quintero, S. (2022). El juego como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la primera infancia. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 221–239.

<https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.10>

Kheioh, S., & Low, H. (2022). A case study of Malaysian teachers' practice of play-based learning in preschool. *Kajian Malaysia*, 40(1), 19–38.

<https://doi.org/10.21315/km2022.40.1.2>

Koepp, A., Gershoff, E., Castelli, D., & Bryan, A. (2022). Preschoolers' executive functions following indoor and outdoor free play. *Trends in Neuroscience and Education*, 28, 100182.

<https://doi.org/10.1016/j.tine.2022.100182>

Lee, J., Wright, C., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2023). Another case of the theory to practice gap: South Korean early childhood education and care. *Early Childhood Research Quarterly*, 65, 385–395.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.07.008>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sentido de la educación inicial (Documento No. 20). Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4682>

Morin, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.

<https://scholar.google.com/scholar?q=Edgar+Morin+Introducci%C3%B3n+al+pensamiento+complejo+Gedisa+2001>

Nilsen, T. (2021). Pedagogical intentions or practical considerations when facilitating children's play? Teachers' beliefs about the availability of play materials in the indoor ECEC environment. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15, Article 1. <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00078-y>

Pereira, J. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación. *Revista Electrónica Educare*,

- 14(1), 67–75.
<https://doi.org/10.15359/ree.14-1.6>
- Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood. Norton.
<https://scholar.google.com/scholar?q=Edgar+Morin+Introducci%C3%B3n+al+pensamiento+complejo+Gedisa+2001>
- Pyle, A., DeLuca, C., Wickstrom, H., & Danniels, E. (2022). Connecting kindergarten teachers' play-based learning profiles and their classroom assessment practices. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103855.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103855>
- Tam, A. (2023). Transforming preschool language teachers' beliefs of implementing play-based learning in a professional learning community. *International Journal of Early Years Education*, 31(1), 46–62.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2065247>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
<https://scholar.google.com/scholar?q=Edgar+Morin+Introducci%C3%B3n+al+pensamiento+complejo+Gedisa+2001>
- Whitlock, B., Eivers, A., & Walker, S. (2023). The state of play-based learning in Queensland schools. *Australasian Journal of Restrepo, N. (2022). Educación infantil en Colombia: análisis sobre la articulación entre los niveles educativos. Revista Colombiana de Educación*, (84), 1–18.
<https://doi.org/10.17227/rce.num84-11317>
- Skene, K., O'Farrelly, C., Byrne, E., Kirby, N., Stevens, E., & Ramchandani, P. (2022). ¿Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162–1180.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13730>
- Early Childhood, 48(3), 247–262.
<https://doi.org/10.1177/18369391231159672>
- Yin, H., Keung, C., & Tam, W. (2022). What facilitates kindergarten teachers' intentions to implement play-based learning? *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 555–566.
<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01176-3>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Irma Cecilia Riascos Ríos.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Irma Cecilia Riascos Ríos: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

