

Importancia del conocimiento empírico en la construcción de aprendizajes activos en estudiantes de Educación Inicial contemporánea

Evelyn Fernanda Zambrano Cedeño¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3521-1793>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: ezambrano2111@utm.edu.ec

Jesenia María Villafuerte Suarez

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5709-2200>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: jvillafuerte6136@utm.edu.ec

Angela Katherine García Alarcón

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1827-5933>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: agarcia7218@utm.edu.ec

Isamar Sthepania Lozano Arauz

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5978-8340>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: ilozano6263@utm.edu.ec

María Leandra Vera Montesdeoca

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3647-1698>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: mmontesdeoca9077@utm.edu.ec

Recibido: 15-jun-2026 – **Publicado:** 01-Ago-2026

¹ Autor Principal

Correspondencia: ezambrano2111@utm.edu.ec



Atribución-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Resumen

El conocimiento empírico constituye el saber que niñas y niños elaboran al observar, manipular, comparar, ensayar, equivocarse, dialogar y atribuir significado a situaciones de su vida cotidiana. Aunque esta forma de conocer suele ser presentada como opuesta al conocimiento científico, en Educación Inicial cumple una función epistemológica y pedagógica decisiva: aporta las experiencias previas desde las cuales se formulan preguntas, se anticipan resultados y se reconstruyen explicaciones. El objetivo de este artículo es analizar, mediante una revisión integrativa de literatura, la importancia del conocimiento empírico en la construcción de aprendizajes activos en la Educación Inicial contemporánea. Se examinaron aportes clásicos del pragmatismo, el constructivismo y la teoría sociocultural, junto con revisiones, metaanálisis, estudios empíricos y orientaciones internacionales sobre aprendizaje mediante el juego, indagación, experiencia y mediación docente. Los resultados se organizaron en cinco ejes: experiencia previa como anclaje cognitivo; acción corporal y manipulación; juego guiado y agencia; interacción social y lenguaje; y reflexión docente para transformar la vivencia en aprendizaje transferible. La evidencia converge en que la experiencia directa favorece participación, motivación, autorregulación, comprensión conceptual y resolución de problemas cuando se integra con intencionalidad pedagógica, andamiaje sensible y oportunidades de representación. Se concluye que el conocimiento empírico no debe reducirse a espontaneidad ni a acumulación de vivencias: se convierte en aprendizaje activo cuando el currículo reconoce la voz infantil, provoca investigación, acompaña la reflexión y articula saberes familiares, culturales, científicos y digitales.

Palabras clave: conocimiento empírico; aprendizaje activo; Educación Inicial; aprendizaje experiencial; juego guiado.

Importance of empirical knowledge in the construction of active learning among contemporary Early Childhood Education students

Abstract

Empirical knowledge is the understanding that young children construct by observing, manipulating, comparing, testing, making mistakes, conversing, and assigning meaning to everyday situations. Although this mode of knowing is sometimes portrayed as opposed to scientific knowledge, it has a decisive epistemological and pedagogical role in early childhood education: it provides the prior experiences from which questions, predictions, and revised explanations emerge. This article analyzes, through an integrative literature review, the importance of empirical knowledge in the construction of active learning in contemporary early childhood education. Classical contributions from pragmatism, constructivism, and sociocultural theory were examined alongside reviews, meta-analyses, empirical studies, and international guidance on learning through play, inquiry, experience, and teacher mediation. Findings were synthesized into five themes: prior experience as cognitive anchoring; bodily action and manipulation; guided play and agency; social interaction and language; and teacher-supported reflection that transforms experience into transferable learning. The evidence indicates that direct experience supports participation, motivation, self-regulation, conceptual understanding, and problem solving when combined with pedagogical intentionality, responsive scaffolding, and

opportunities for representation. Empirical knowledge should therefore be understood neither as mere spontaneity nor as an accumulation of events; it becomes active learning when curriculum recognizes children's voices, provokes inquiry, supports reflection, and connects family, cultural, scientific, and digital knowledge.

Keywords: empirical knowledge; active learning; early childhood education; experiential learning; guided play.

Introducción

La Educación Inicial contemporánea se desarrolla en una tensión persistente. Por una parte, existe presión para anticipar contenidos escolares, estandarizar evidencias y convertir el aula infantil en una versión reducida de la escuela primaria; por otra, la investigación del desarrollo y las pedagogías centradas en la infancia sostienen que el aprendizaje temprano emerge de la actividad situada, el juego, la interacción y la exploración. Esta tensión obliga a reconsiderar qué cuenta como conocimiento. En los primeros años, conocer no consiste únicamente en recibir información verbal: implica tocar, desplazarse, observar regularidades, producir efectos, imitar, preguntar y negociar significados. La experiencia cotidiana del niño no es un residuo precientífico que deba eliminarse, sino el punto de partida desde el cual una mediación educativa rigurosa puede ampliar, contrastar y reorganizar sus explicaciones (Dewey, 1938; Piaget, 1952; Vygotsky, 1978).

En este artículo, conocimiento empírico designa el saber originado en la experiencia sensible y práctica, construido mediante la relación entre percepción, acción, memoria, lenguaje y contexto sociocultural. No equivale a una verdad infalible: puede contener generalizaciones incompletas, interpretaciones familiares o ideas intuitivas que

requieren contraste. Su valor educativo reside precisamente en que hace visibles los esquemas con los que niñas y niños interpretan el mundo. Cuando una niña afirma que una piedra “se hunde porque pesa” o un niño supone que una planta “bebe por las hojas”, no ofrece una respuesta inútil; expresa una teoría incipiente susceptible de ser investigada mediante observación, comparación y conversación. La tarea docente no es reemplazarla de inmediato por una fórmula, sino diseñar experiencias que permitan examinarla y reconstruirla.

El aprendizaje activo se entiende como un proceso en el cual el estudiante participa cognitiva, emocional, social y corporalmente en la construcción de significado. Su núcleo no es el movimiento por sí mismo ni la actividad decorativa, sino la implicación intelectual: elegir, anticipar, probar, recibir retroalimentación, explicar y transferir. Bruner (1961) vinculó el descubrimiento con la organización del conocimiento; Kolb (1984) conceptualizó un ciclo entre experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización y experimentación; y la tradición sociocultural mostró que la acción individual se transforma mediante herramientas, lenguaje y participación con otros (Vygotsky, 1978). En la infancia, el juego reúne varias de estas condiciones al ser significativo, iterativo, socialmente interactivo, gozoso y activamente comprometido (Parker et al., 2022; Zosh et al., 2018).

La relevancia del problema aumenta frente a aulas culturalmente diversas y entornos mediados por tecnología. Cada niño llega con prácticas familiares, repertorios lingüísticos, experiencias territoriales y formas de resolver problemas que pueden enriquecer el currículo, pero también ser invisibilizadas por propuestas homogéneas. A la vez, el acceso temprano a pantallas puede ampliar modos de representación, aunque una interacción digital pasiva no sustituye la manipulación, la conversación ni la

experiencia corporal. La Educación Inicial requiere, por tanto, una pedagogía capaz de integrar experiencia presencial, recursos digitales pertinentes y saberes comunitarios sin confundir innovación con consumo tecnológico.

El objetivo general es analizar la importancia del conocimiento empírico en la construcción de aprendizajes activos en estudiantes de Educación Inicial contemporánea. De manera específica, se busca: a) precisar sus fundamentos conceptuales; b) sintetizar los mecanismos mediante los cuales la experiencia favorece aprendizaje; c) examinar la función de la mediación docente; y d) derivar orientaciones pedagógicas y líneas de investigación. La pregunta orientadora es: ¿de qué manera y bajo qué condiciones el conocimiento originado en la experiencia contribuye a aprendizajes activos, significativos y transferibles durante la Educación Inicial?

Metodología

Diseño de la revisión

Se realizó una revisión integrativa de carácter conceptual y analítico. Este diseño fue elegido porque el objeto de estudio se distribuye entre filosofía de la educación, psicología del desarrollo, aprendizaje experiencial, juego, indagación y pedagogía infantil. La revisión no se presenta como metaanálisis ni como revisión sistemática exhaustiva; su finalidad es construir una síntesis argumentada de teorías fundacionales y evidencia contemporánea relevante, atendiendo a convergencias, límites y consecuencias para la práctica.

Estrategia de búsqueda y criterios

La localización documental se efectuó mediante consultas orientadas en ERIC, repositorios institucionales y páginas editoriales con DOI, complementadas por búsqueda

retrospectiva en las listas de referencias de revisiones clave. Se combinaron términos en español e inglés: “conocimiento empírico”, “experiential learning”, “active learning”, “early childhood education”, “guided play”, “play-based learning”, “inquiry”, “child agency”, “executive function” y “teacher scaffolding”. Se priorizaron trabajos publicados entre 2010 y agosto de 2026, sin excluir obras anteriores indispensables para el marco teórico. Se incluyeron artículos revisados por pares, metaanálisis, revisiones, libros académicos fundacionales, documentos de asociaciones profesionales y reportes de organismos internacionales. Se excluyeron textos sin trazabilidad editorial, publicaciones meramente promocionales y estudios cuya población o intervención no permitía extraer implicaciones razonables para la primera infancia.

Procedimiento de análisis

El corpus final estuvo compuesto por 28 fuentes directamente pertinentes. Cada documento fue examinado según cinco categorías: concepción de experiencia; grado de agencia infantil; tipo de mediación adulta; resultados de aprendizaje; y condiciones o limitaciones. Después se realizó una codificación temática comparativa. Las categorías iniciales, derivadas del marco teórico, se ajustaron al detectar patrones recurrentes en la evidencia. La síntesis resultante no atribuye causalidad a estudios descriptivos y distingue entre hallazgos experimentales, revisiones de evidencia y propuestas conceptuales.

Resultados

La experiencia previa como anclaje y problema cognitivo

El primer hallazgo es que el conocimiento empírico cumple una doble función: ofrece estabilidad interpretativa y, al mismo tiempo, genera conflictos productivos. Las experiencias acumuladas permiten anticipar lo que ocurrirá y conectar una situación

nueva con patrones conocidos; sin esa base, la información escolar puede permanecer verbal y aislada. Sin embargo, aprender no consiste en confirmar todas las intuiciones. Una experiencia cuidadosamente provocada puede mostrar una excepción, obligar a comparar y suscitar nuevas preguntas. La continuidad entre experiencia y pensamiento señalada por Dewey (1938) se vuelve pedagógicamente relevante cuando la docente recupera lo que el niño sabe, hace explícita su predicción y le permite revisar la explicación a la luz de lo observado.

Esta dinámica aproxima el conocimiento empírico a la indagación temprana. Al clasificar hojas, observar sombras o preparar una mezcla, los niños generan datos sensibles; cuando describen diferencias, registran mediante dibujos y escuchan interpretaciones de sus pares, esos datos se convierten en evidencia compartida. El aprendizaje activo aparece en el tránsito desde “hacer algo” hacia “pensar con lo que ocurrió”. Por ello, una experiencia rica no se define por la cantidad de materiales, sino por la calidad de las preguntas, la posibilidad de repetir y variar, y el tiempo disponible para representar lo aprendido.

Acción corporal, manipulación y formación de conceptos

La segunda regularidad es la interdependencia entre acción y conceptualización. En Educación Inicial, nociones como equilibrio, cantidad, forma, causalidad, distancia o textura se desarrollan al coordinar percepción y movimiento. Manipular bloques, recipientes, semillas o piezas sueltas permite producir efectos observables y recibir retroalimentación inmediata. La repetición con variaciones no es redundante: ayuda a distinguir propiedades relevantes de coincidencias circunstanciales. Así, apilar objetos de diferente base permite descubrir relaciones entre estabilidad y superficie de apoyo antes de disponer del vocabulario formal para explicarlas.

La evidencia sobre enseñanza por descubrimiento advierte, no obstante, que la exploración sin apoyo no siempre conduce al concepto esperado. El metaanálisis de Alfieri et al. (2011) encontró ventajas para formas de descubrimiento asistido frente a la instrucción explícita o al descubrimiento no guiado en determinadas condiciones. En la primera infancia, esto significa disponer materiales que hagan perceptible una relación, modelar una estrategia cuando sea necesario y ofrecer pistas sin resolver la tarea. La actividad corporal adquiere valor cognitivo cuando el entorno permite comparar resultados y la mediación ayuda a focalizar la atención.

Juego guiado, agencia y aprendizaje activo

El tercer eje, con amplia presencia en la literatura reciente, es el juego guiado. Esta modalidad combina un objetivo pedagógico formulado por el adulto con libertad infantil para decidir acciones, estrategias o secuencias. Se sitúa en un continuo entre juego libre e instrucción directa (Pyle & Danniels, 2017; Weisberg et al., 2013). Su contribución consiste en proteger la agencia —condición de motivación y compromiso— sin renunciar a la intencionalidad curricular. La docente puede organizar el ambiente, introducir un desafío, participar como personaje, formular preguntas o comentar una relación que el niño todavía no advierte.

Los resultados disponibles son prometedores pero requieren precisión. Fisher et al. (2013) mostraron que el juego guiado podía favorecer el aprendizaje de propiedades geométricas; la revisión y metaanálisis de Skene et al. (2022) concluyó que la orientación durante el juego puede apoyar determinados resultados, aunque los efectos varían según dominio, comparación y calidad metodológica. Pyle et al. (2017) también identificaron diversidad en la definición e implementación de pedagogías basadas en juego. Por ello, no basta etiquetar una actividad como lúdica: debe examinarse quién toma decisiones,

qué objetivo se persigue, cómo interviene el adulto y qué evidencia de comprensión se recoge.

La agencia infantil no implica ausencia de límites. Elegir entre rutas posibles, negociar roles o decidir cómo representar un hallazgo puede coexistir con normas de seguridad y objetivos definidos. La clave es que la participación del adulto amplíe la investigación en lugar de apropiarse de ella. Cuando las preguntas se convierten en un interrogatorio orientado a una única respuesta, el juego pierde autonomía; cuando la docente observa, espera, interpreta y ofrece una pista contingente, la experiencia conserva su sentido y gana profundidad conceptual (Weisberg et al., 2016; Yu et al., 2018).

Interacción social, lenguaje y conocimiento cultural

El cuarto hallazgo es que el conocimiento empírico nunca es exclusivamente individual. Las experiencias se organizan mediante palabras, gestos, artefactos y prácticas culturales. En la interacción con pares, el niño debe explicar una intención, escuchar una alternativa, coordinar reglas y resolver desacuerdos; con el adulto, recibe vocabulario y modos de atención que amplían lo que puede observar. Desde la perspectiva sociocultural, la mediación no se añade después de la experiencia, sino que forma parte de su estructura (Vygotsky, 1978). Las interacciones responsivas de ida y vuelta también sostienen lenguaje, regulación y desarrollo socioemocional, condiciones necesarias para aprender activamente.

Esto exige reconocer que las experiencias familiares y comunitarias son recursos curriculares. Cocinar, cultivar, comprar, cuidar animales, desplazarse por el barrio o participar en celebraciones contienen relaciones matemáticas, biológicas, lingüísticas y sociales. Incorporarlas no significa folclorizar la cultura, sino permitir que los niños comparen prácticas, formulen preguntas auténticas y encuentren continuidad entre hogar

y escuela. Una pedagogía inclusiva escucha las explicaciones infantiles y evita interpretar la diferencia lingüística o cultural como déficit.

Reflexión y representación: de la vivencia al aprendizaje transferible

El quinto eje establece una diferencia decisiva entre vivir una experiencia y aprender de ella. El ciclo experiencial requiere detenerse, recordar, ordenar y representar. Dibujos, relatos, fotografías comentadas, dramatizaciones, mapas, construcciones y registros colectivos permiten volver sobre lo ocurrido y detectar relaciones que durante la acción pasaron inadvertidas. La reflexión en la infancia no necesita adoptar la forma de una explicación abstracta extensa; puede expresarse al señalar, reconstruir una secuencia, comparar dos producciones o modificar un diseño.

La documentación pedagógica cumple aquí una función epistemológica y evaluativa. Al registrar palabras, estrategias y cambios, la docente observa procesos que una prueba de respuesta cerrada no capta: persistencia, formulación de hipótesis, cooperación, uso de evidencia y revisión. Esa documentación debe servir para decidir la siguiente provocación y devolver la experiencia al grupo, no para acumular fotografías. Evaluar aprendizaje activo significa interpretar cómo piensa el niño y qué apoyos necesita para avanzar.

Tabla 1.

Síntesis de condiciones pedagógicas

Condición	Aporte al aprendizaje activo	Riesgo si se omite
Experiencia significativa	Conecta la tarea con intereses, saberes previos y contexto.	Actividad descontextualizada o cumplimiento mecánico.

Agencia infantil	Favorece elección, iniciativa, motivación y autorregulación.	Dependencia del adulto o aparente participación sin decisiones.
Desafío investigable	Activa predicción, ensayo, comparación y revisión.	Manipulación entretenida sin problema cognitivo.
Andamiaje contingente	Orienta la atención y amplía lenguaje sin sustituir la acción.	Descubrimiento azaroso o instrucción que anula la exploración.
Interacción social	Hace visibles estrategias y permite construir significados compartidos.	Experiencia individual aislada y vocabulario limitado.
Representación y reflexión	Consolida, comunica y facilita transferencia.	Vivencia episódica que no se reorganiza como aprendizaje.
Evaluación formativa	Documenta procesos y ajusta la intervención docente.	Valoración centrada solo en productos o respuestas correctas.

Fuente: elaboración propia a partir de la síntesis de la literatura revisada.

Discusión

Los hallazgos permiten sostener que el conocimiento empírico es una condición necesaria, pero no suficiente, del aprendizaje activo. Es necesaria porque todo aprendizaje temprano se apoya en una historia de interacciones y en un cuerpo que percibe y actúa; no es suficiente porque la experiencia puede reforzar intuiciones erróneas o permanecer como episodio aislado. La intervención educativa añade propósito, contraste, lenguaje y reflexión. Esta conclusión supera una falsa oposición entre enseñanza y juego: la cuestión no es escoger entre dirigir o dejar hacer, sino ajustar la participación adulta para preservar agencia y, a la vez, ampliar las posibilidades de comprensión.

La síntesis coincide con la concepción de aprendizaje lúdico como experiencia activa, comprometida, significativa, social e iterativa (Parker et al., 2022; Zosh et al., 2018). Asimismo, la relevancia de la autorregulación sugiere que aprender activamente no solo produce contenidos disciplinares; también ejercita la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio cuando los niños sostienen reglas, cambian estrategias y coordinan perspectivas. Las intervenciones tempranas que integran juego, movimiento, vínculos y desafío gradual son consistentes con la evidencia sobre funciones ejecutivas (Diamond & Lee, 2011; Diamond et al., 2007).

Una implicación central para la docencia es redefinir la planificación. En vez de comenzar exclusivamente con una lista de contenidos, conviene formular una relación conceptual observable, anticipar qué experiencias poseen los niños y preparar una provocación que permita actuar sobre esa relación. La secuencia puede organizarse en cinco momentos flexibles: recuperar experiencias y preguntas; anticipar; explorar y registrar; conversar y representar; y transferir a una situación nueva. Este esquema no convierte el aula en laboratorio formal, pero incorpora hábitos de indagación compatibles con el desarrollo infantil.

En términos de inclusión, valorar el conocimiento empírico demanda una escucha libre de prejuicios. Las niñas y los niños no llegan “sin saber”; llegan con conocimientos distribuidos de manera desigual porque sus oportunidades también lo están. La escuela debe ampliar experiencias sin desvalorizar las existentes. Materiales abiertos y de bajo costo, ambientes naturales, recorridos comunitarios y participación familiar pueden democratizar la investigación; sin embargo, requieren seguridad, accesibilidad y adaptaciones para niños con diversas necesidades sensoriales, comunicativas o motrices.

La contemporaneidad introduce el reto digital. Un recurso tecnológico es pedagógicamente activo cuando ayuda a documentar, observar fenómenos inaccesibles, crear representaciones o colaborar; es pasivo cuando reduce al niño a seleccionar estímulos prediseñados sin conversación ni transferencia al mundo físico. Por ello, la decisión no debe basarse en la novedad de la herramienta, sino en si aumenta la agencia, la investigación y la reflexión. La pantalla puede complementar la experiencia, pero no sustituye el vínculo responsivo, el juego social ni la manipulación de objetos reales.

La literatura revisada también impone cautela. “Juego”, “aprendizaje activo” y “experiencia” reciben definiciones heterogéneas; algunos estudios emplean muestras pequeñas, intervenciones breves o medidas centradas en habilidades específicas. El metaanálisis de Skene et al. (2022) ofrece respaldo para la guía durante el juego, pero no autoriza a generalizar que toda actividad lúdica produce cualquier resultado. De modo semejante, la revisión crítica de Lillard et al. (2013) advierte contra afirmaciones causales excesivas sobre el juego de ficción. Una pedagogía basada en evidencia necesita especificar mecanismos, objetivos y condiciones, no usar el juego como consigna universal.

Implicaciones para la práctica

- Partir de una pregunta observable y cercana —por ejemplo, qué materiales dejan pasar el agua— y no de una explicación cerrada.
- Solicitar predicciones antes de actuar, aceptar explicaciones provisionales y registrar cambios en el pensamiento.
- Ofrecer materiales variados, seguros, culturalmente pertinentes y accesibles que admitan más de una estrategia.

- Intervenir con preguntas abiertas, modelado breve, vocabulario preciso y pistas graduadas; retirar apoyo cuando el niño puede continuar.
- Alternar exploración individual, cooperación entre pares y conversación colectiva para hacer visibles múltiples perspectivas.
- Incluir representación posterior —dibujo, relato, construcción, dramatización o registro digital comentado— como parte del aprendizaje, no como adorno.
- Documentar procesos y utilizar la evidencia para rediseñar el ambiente, diferenciar apoyos y comunicar avances a las familias.

Limitaciones y agenda de investigación

Esta revisión es integrativa y no pretende agotar todas las bases de datos ni estimar un tamaño de efecto global. La inclusión de obras fundacionales y documentos profesionales amplía la comprensión conceptual, pero introduce heterogeneidad. Futuros estudios deberían operacionalizar con mayor claridad “conocimiento empírico”, describir la calidad del andamiaje docente y utilizar diseños longitudinales que examinen transferencia. También se requieren investigaciones latinoamericanas y ecuatorianas que incorporen diversidad lingüística, ruralidad, conocimientos comunitarios y brechas de acceso digital, así como estudios participativos en los que las voces infantiles formen parte de la interpretación de resultados.

Conclusiones

El conocimiento empírico posee una importancia estructural en la Educación Inicial porque proporciona la materia prima con la que niñas y niños preguntan, anticipan y

explican. Su potencia no reside en oponer experiencia a ciencia, sino en construir puentes entre ambas. Mediante exploración, juego, conversación y representación, las intuiciones cotidianas pueden convertirse en objetos de reflexión y dar origen a conceptos más estables, comunicables y transferibles.

La revisión muestra que los aprendizajes activos se fortalecen cuando confluyen seis condiciones: significado personal y cultural, agencia, desafío investigable, interacción social, andamiaje contingente y reflexión. Si falta intencionalidad, la experiencia puede quedarse en entretenimiento; si falta agencia, la propuesta puede convertirse en instrucción encubierta. La profesionalidad docente consiste en sostener este equilibrio, observar procesos y diseñar oportunidades que permitan al niño actuar como autor de conocimiento sin quedar solo frente a la tarea.

En la Educación Inicial contemporánea, valorar el conocimiento empírico es también una decisión ética: reconoce a cada niño como sujeto competente y a su comunidad como portadora de saberes. Una escuela infantil de calidad no empieza borrando lo que el estudiante trae, sino escuchándolo, poniéndolo en diálogo con nuevas evidencias y ampliando su capacidad de comprender y transformar el mundo.

Referencias Bibliográficas

- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1–18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. George Washington University. <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>

- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21–32.
- Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H., & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776–800.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387–1388.
<https://doi.org/10.1126/science.1151148>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964.
<https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, 84(6), 1872–1878. <https://doi.org/10.1111/cdev.12091>
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191.
<https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195382716.001.0001>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34.
<https://doi.org/10.1037/a0029321>
- National Association for the Education of Young Children. (2020). Developmentally appropriate practice: A position statement.
<https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/principles>
- Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022). Learning through play at school: A framework for policy and practice. *Frontiers in Education*, 7, 751801.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>
- Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. International Universities Press.
<https://doi.org/10.1037/11494-000>
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2019). Play-responsive teaching in early childhood education. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311–351.
<https://doi.org/10.1002/rev3.3097>

- Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (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>
- Størksen, I., Braak, D. T., Lenes, R., Lunde, S., Carlsen, M., Erfjord, I., Hundeland, P. S., & Rege, M. (2023). The playful learning curriculum: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 36–46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.015>
- UNESCO. (2024). Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/FWQA2113>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104–112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177–182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>
- Yu, Y., Shafto, P., Bonawitz, E., Yang, S. C.-H., Golinkoff, R. M., Corriveau, K. H., Hirsh-Pasek, K., & Xu, F. (2018). The theoretical and methodological

opportunities afforded by guided play with young children. *Frontiers in Psychology*, 9, 1152. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01152>

Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2018). Learning through play: A review of the evidence. The LEGO Foundation. https://cms.learningthroughplay.com/media/wmtlmbe0/learning-through-play_web.pdf

Center on the Developing Child at Harvard University. (s. f.). Serve and return: Back-and-forth exchanges. Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/key-concept/serve-and-return/>